

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

Veronica Freitas dos Santos

**NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO: RELAÇÃO COM
OS SABERES COMPARTILHADOS POR ALUNOS E
ALUNAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**VITÓRIA
2013**

VERONICA FREITAS DOS SANTOS

**NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO: RELAÇÃO COM
OS SABERES COMPARTILHADOS POR ALUNOS E
ALUNAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física de Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Linha de pesquisa Educação Física, Currículo, Formação e Cotidiano escolar.

Orientador: Prof. Dr. Warger dos Santos

Co-orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto

VITÓRIA
2013

Dedico esta dissertação a minha amada mãe, Valdenora.
Pelo incentivo e apoio em todas as minhas decisões.
Por ser meu porto seguro, minha estrela guia, minha guerreira.

Dedico essa conquista, com todo amor,
àquela que nunca deixou de acreditar no meu potencial.

Mãe, a sua força foi a minha força.

E a minha vitória é também a sua.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram de alguma forma com este trabalho. Em especial:

Ao meu orientador Prof. Dr. Wagner Santos, pela confiança referente ao presente trabalho, além da indiscutível contribuição no delineamento na pesquisa e compreensão em momentos difíceis. Suas leituras e sugestões foram extremamente significativas para a minha formação.

A Universidade Federal do Espírito Santo, em especial, ao corpo docente e funcionários do programa de pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos.

Ao PROTEORIA, por se configurar como um lugar de trocas, liberdade de ideias e construção de conhecimento. E aos seus integrantes, especialmente ao Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto, por me acolher e permitir fazer parte de um grupo com imensa contribuição para a área.

A professora Aline Oliveira Vieira, por colaborar tão gentilmente nas aproximações com a escola estudada. Além de contribuir significativamente nos diálogos construídos neste estudo.

A professora Silvana Ventrone por aceitar participar da qualificação do projeto de mestrado e contribuir com críticas e sugestões significativas na construção da pesquisa.

Aos praticantes da Escola pesquisada que possibilitaram a realização deste estudo, em especial aos alunos do 3º ano.

Aos colegas do mestrado que compartilharam comigo esse caminho tortuoso da pós-graduação.

Ao NUBES (Núcleo de Baianos do Espírito Santo), composto atualmente por Kleidiana, Vinnicius, Marcel e Flávio. Unidos fazemos de qualquer local nas terras capixabas um lugar de aconchego e refúgio seguro para superar as saudades da família e amigos da Bahia.

Aos meus amigos, especialmente Lane e Vinny, por estarem sempre ao meu lado. Por não medirem forças para me impulsionar em direção aos meus objetivos, pelo apoio psicológico e financeiro, tão significantes em minha jornada. Pelas conversas, conselhos, cuidados e amor de todos os dias. Amo vocês.

A minha parceira e amiga de todas as horas, Vanessa. Pelo apoio incondicional, companhia em todos os momentos e pelo incentivo quando me faltou motivação para enfrentar os problemas. Pela criação do Tudo&Etc, a minha válvula de escape das angústias diárias. Obrigado por estar sempre ao meu lado, compartilhando o sonho do mestrado comigo e por participar ativamente de sua materialização. Te amo.

A toda minha família, em especial minha mãe Nôra e a vovó Dometília. As batalhas enfrentadas por minha mãe e as guerras vencidas por minha avó, me permitem continuar

quebrando estatísticas e rompendo barreiras de uma realidade difícil. Orgulho-me demais da família guerreira que tenho. Obrigado pelo apoio e incentivo em todas as minhas escolhas e decisões.

A Dona Neide e Seu Baby que me acolheram como uma filha. Obrigado por me fazer sentir que agora tenho também uma família capixaba. Sem o apoio de vocês e a segurança de sua família, seria impossível seguir em frente.

A minha mamusca Mônica, minha amiga do coração, por dar os subsídios necessários para que meu sonho se tornasse realidade. Será sempre a minha heroína. Nunca terei palavras para agradecer o suficiente, pelo apoio, força e incentivo.

A CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Suspenderam
Os Jardins da Babilônia
E eu prá não ficar por baixo
Resolvi botar as asas prá fora
Porque...

"Quem não chora dali"
"Não mama daqui"
Diz o ditado
Quem pode, pode
Deixa os acomodados
Que se incomodem...

Minha saúde não é de ferro não
Mas meus nervos são de aço
Prá pedir silêncio eu berro
Prá fazer barulho
Eu mesma faço
Ou não!...

Pegar fogo
Nunca foi atração de circo
Mas de qualquer maneira
Pode ser um caloroso espetáculo
Então...

O palhaço ri dali
O povo chora daqui
E o show não pára
E apesar dos pesares do mundo
Vou segurar essa barra...

“Suspenderam os Jardins da Babilônia”
Rita Lee

RESUMO

O trabalho caracteriza-se por ser um estudo de abordagem quanti-qualitativa. O pressuposto teórico-metodológico utilizado é o da narrativa autobiográfica e se constituirá sob uma perspectiva histórica. Tem como objetivo compreender o processo de aprendizagem de alunos e alunas em relação aos saberes compartilhados nas aulas de Educação Física, durante o período de escolarização. Para tanto, analisamos as narrativas de estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da Serra, para resgatar suas experiências com a disciplina durante a sua vida escolar. Trouxemos como principais interlocutores o diálogo com Walter Benjamin no entendimento de narrativa, com Bernard Charlot e seus estudos sobre a relação com o saber e Michel de Certeau nas lógicas operatórias do cotidiano e da escrita da história. Os resultados mostraram que a relação com o saber e as identidades criadas para a Educação Física estão imbricadas em movimento histórico, tensionados pela lógica escolar e pelas experiências dos estudantes, o que resulta na perda do seu interesse nas aulas de Educação Física ao decorrer do processo de escolarização.

Palavras-chave: Relação com o saber. Aprendizagem na Educação Física. Narrativas.

ABSTRACT

This paper is characterized for being a study of quantity-quality approach. The theoretic-methodologic presupposition utilised is the autobiographic narrative and will be constituted from a historic perspective. It have as objective understand the process of the student's learning related to the knowleges shared in Physical Education, during the period of schooling. To do that, we analyse the the third year of Secondary School's student's narratives of a public school in Serra, to describe their experiences with the subject during their school lifes. We bring as main interlocutors the dialog with Walter Benjamin in the understanding of the narrative, with Bernard Charlot and their studies about the relation with the knowlege and Michel de Certeau in the operational logics in the daily routine and the story's writing. The results have shown that the relation with the knowlege and the identities created to Physical Education are correlated in historical movement, tensioned by schollar logic and by the student's experiences, which results in loss of interest in Physical Education's classes during the ongoing of schooling.

Key-words: relation with knowlege. Learning in Physical Education. Narratives.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos trabalhos com narrativas na ANPED	22
Gráfico 2 - Distribuição por ano dos trabalhos com narrativas na ANPED	23
Gráfico 3 – Distribuição dos trabalhos com pesquisa narrativa por campo de estudo ..	26
Gráfico 4 – Distribuição dos trabalhos por categoria	28
Gráfico 5 - Distribuição dos trabalhos por nível de ensino	30
Gráfico 6 - Total de trabalhos encontrados com narrativas e Educação Física	34
Gráfico 7 - Distribuição por ano dos trabalhos apresentados nos CONBRACE, RBCE e Teses/dissertações.....	35
Gráfico 8 - Distribuição dos trabalhos com pesquisa narrativa e Educação Física por campo de estudo apresentados no CONBRACE, RBCE e teses/dissertações	39
Gráfico 9 - Distribuição por categoria das pesquisas com narrativas em Educação Física	42
Gráfico 10 - Trabalhos com pesquisa narrativa distribuídos por nível de ensino	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Detalhe do cartaz de Daniela	79
Figura 2 - Cartaz de Karen e Paulo	80
Figura 3 - Cartaz da aluna Catarina.....	86
Figura 4 - Cartaz do aluno Helson.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das pesquisas com narrativas por grupos temáticos na ANPED	24
Quadro 2 - Procedência autoral dos estudos com narrativas de alunos em Educação ..	31
Quadro 3 - Procedência autoral dos estudos com narrativas discentes na Educação Física.....	36
Quadro 4 - Discentes de acordo com a participação na produção de fontes.....	55

LISTAS DE SIGLAS

ALCESTES – Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
EJA – Educação de Jovens e Adultos
GT – Grupos Temáticos
PROTEORIA – Instituto em Educação e Educação Física
RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNESA – Universidade Estácio de Sá
CUML – Centro Universitário Moura Lacerda
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
GREF – Grupo de Estudo em Educação Estatística no Ensino Fundamental

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	18
1. NARRATIVAS NAS PRODUÇÕES EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR	18
RESUMO	18
1.1. INTRODUÇÃO	18
1.2. DO CAMINHO METODOLÓGICO A DELIMITAÇÃO DAS FONTES.....	20
1.3. AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM NARRATIVAS DOCENTES E DISCENTES: O MOVIMENTO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	22
1.4. AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM NARRATIVAS DOCENTES E DISCENTES: O MOVIMENTO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA .	34
1.5. DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES COM NARRATIVAS DOCENTES E DISCENTES EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: COMO SE CONFIGURA O MOVIMENTO DE PESQUISA?.....	44
1.6. REFERÊNCIAS.....	47
CAPÍTULO II.....	50
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO ALUNO	50
RESUMO	50
2.1. INTRODUÇÃO	50
2.2. TEORIA E MÉTODO	51
2.3. O QUE “EU” APRENDI NA EDUCAÇÃO FÍSICA?.....	56
2.4. REFERÊNCIAS.....	67
CAPÍTULO III	70
3. AS IDENTIDADES CRIADAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS E ALUNAS DO ENSINO MÉDIO.....	70

RESUMO	70
3.1. INTRODUÇÃO	70
3.2. EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINHA VIDA: DA MELHOR AULA A MENOS IMPORTANTE	73
3.2.1. COMO O ALUNO APRENDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	75
3.3. EDUCAÇÃO FÍSICA NA LÓGICA ESCOLAR: “HORA DO BANHO DE SOL”	84
3.3.2. O QUE O ALUNO FAZ COM O QUE APRENDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	88
3.4. APONTAMENTOS FINAIS	92
3.5. REFERÊNCIAS.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES.....	104
APÊNDICE A – TABELA COM LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS SOBRE NARRATIVAS DISCENTES NA ANPED (2000-2011).....	105
APÊNDICE B – TABELA COM O LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS SOBRE NARRATIVAS DISCENTES NO CONBRACE (2000 – 2011).....	110
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA AS NARRATIVAS INDIVIDUAIS DOS ALUNOS.....	114
APÊNDICE D – FOTOGRAFIAS DAS FASES DA PESQUISA COM OS ESTUDANTES	116

INTRODUÇÃO

O interesse no desenvolvimento deste estudo advém da experiência acadêmica, percebemos que são comuns as pesquisas que buscam compreender diversos aspectos da docência, como as teorias de ensino (DARIDO, 2001; SOARES et al, 1992), a ação docente, a formação de professores (MOLINA NETO; MOLINA, 2009; VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012) as experiências e interpretações do docente no cotidiano escolar (SANTOS et al, 2009). Porém, são pesquisas voltadas para o professor e a ação docente. O que significa que pouco se tem dialogado com os alunos¹ a fim de compreender como se constitui, para eles, a relação com os saberes compartilhados durante as aulas de Educação Física. Quando o fazem é, em sua maioria,² sob uma *visão negativa da realidade* (CHARLOT, 2000) enfatizando as situações de fracasso escolar e as dificuldades que os alunos encontram em colocar em palavras o que foi aprendido e incorporado no corpo (SCHNEIDER et al, 2009).

Este estudo pretende voltar o olhar para o discente praticante do cotidiano escolar. Compreender o processo de escolarização dos mesmos em relação aos saberes compartilhados nas aulas de Educação Física, buscando ouvir o que eles têm a dizer sobre suas experiências durante o processo de aprendizado, no decorrer do período do ensino fundamental ao médio. Para nos orientar, o problema de pesquisa é constituído com base no seguinte questionamento: quais os processos e trajetórias do aprender, evidenciados nas narrativas dos alunos do ensino médio acerca das experiências compartilhadas nas aulas de Educação Física durante seu processo de escolarização?

Acreditando no potencial do pressuposto teórico-metodológico centrado nas narrativas autobiográficas (PÉREZ, 2003) e apoiado na problematização acima, foram definidos como objetivos desta pesquisa:

- a) Compreender o processo de escolarização dos alunos em relação aos saberes compartilhados nas aulas de Educação Física;
- b) Analisar, por meio, das narrativas dos alunos os processos e trajetórias do aprender na Educação Física;

¹ No capítulo II deste estudo fazemos uma análise da produção com narrativas de alunos e pudemos identificar apenas cinco trabalhos que utilizam narrativas discentes na Educação Física: Silva (2005); Moreira et al (2005); Almeida Júnior e Prado (2009); Oliveira et al (2011); Puhl e Pereira (2011).

² Ver trabalho de Darido (2001), Dias (1999).

c) Compreender como os alunos se apropriaram e ressignificaram o que é compartilhado nas aulas de Educação Física;

d) Verificar quais são as identidades criadas para a Educação Física pelos estudantes compreendendo os atravessamentos provocados por elas no processo de aprendizagem.

Balizando nossas considerações nos objetivos e na questão problematizadora, organizamos nosso estudo em três momentos, que se configuram em formato de artigo:

1) Análise da produção do conhecimento que utilizam como aporte teórico metodológico as narrativas de professores e alunos nos campos da Educação e Educação Física. Neste artigo buscamos compreender como se configura o movimento da pesquisa narrativa a nível nacional;

2) Diálogo com as narrativas dos alunos com o objetivo de compreender o que eles aprenderam na Educação Física durante o processo de escolarização. Para tanto, analisamos suas experiências com a disciplina, suas histórias, memórias, expectativas, realizações, dificuldades e demais aspectos das relações com os saberes compartilhados (CHARLOT, 2000) nas aulas;

3) Análise das narrativas orais e imagéticas dos alunos com o intuito de compreender as *identidades* (HALL, 2000) que eles constroem sobre a Educação Física durante o processo de escolarização. Discute ainda as imbricações das identidades com as relações produzidas com o saber experienciado nas aulas de Educação Física.

O trabalho caracteriza-se por ser um estudo de abordagem quanti-qualitativa. O pressuposto teórico-metodológico utilizado é o da narrativa autobiográfica e se constituiu sob uma perspectiva histórica. O resgate das narrativas como perspectiva teórico-metodológica coloca os indivíduos que outrora foram esquecidos e silenciados, em pleno lugar de evidência, para que se apropriem das experiências do passado e essas presentificadas na ação cotidiana ganhe ressignificação como herança a ser preservada e recriada como conhecimento, agregando ao narrador a sensação de importância e pertencimento (BENJAMIN, 1994).

Tentamos enxergar o jogo de rememoração, de esquecimento e lembrança, o que se escolhe lembrar, o que se escolhe esquecer. O que é apontado como superficial e sem importância para o narrador e o que é exaltado como importante pelo mesmo. Fazer as

leituras olhando os *sinais* deixados, aprofundando nas camadas da memória, por meio de interrogações (GINZBURG, 1989).

O uso das narrativas em pesquisas com a Educação Física surge como um pressuposto teórico-metodológico carregado de potencial quando o foco do estudo concentra-se no diálogo com discentes. Isto implica em criar espaços que possibilite compartilhar a voz do outro, suas particularidades e assumir que cada relato é importante, que a história de cada um é parte significativa no processo.

Podemos comparar as análises realizadas nesse estudo aos fios de um tapete como indica Ginzburg (1989), que aumentam em densidade e homogeneidade à medida que vão sendo tecidos de dentro da complexidade que este tipo de pesquisa exige. Portanto as dificuldades das investigações enlaçadas às tramas do cotidiano exigem um trabalho de leitura de sinais, pistas, conforme o paradigma indiciário elaborado pelo autor. Podendo assim exaltar aspectos que passam despercebidos, detalhes escondidos nestes *cotidianos das invisibilidades* (CERTEAU, 1996).

Ainda pautado nos estudos de Ginzburg (2002) fizemos uma análise das narrativas considerando que as mesmas são produzidas em um jogo de *relações de forças*.

Ao avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial depende das relações de força que condicionam [...] a imagem total que uma sociedade deixa de si. Para ‘escovar a história ao contrário’ é preciso ler os testemunhos às avessas, contra a intenção de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força, quanto aquilo que é irredutível a elas. (GINZBURG, 2002, p. 43)

Visto isso, compreendemos por meio do diálogo com os colaboradores, como se constituiu as trajetórias e processos de aprendizagem nas aulas de Educação Física, tendo como foco a relação que os alunos desenvolvem com os saberes que foram compartilhados durante a disciplina. Construimos nossas análises a partir do diálogo com os autores de referencia, mergulhando nas memórias dos estudantes compreendendo os atravessamentos e tensões que constituem o resgate de narrativas.

CAPÍTULO I

1. NARRATIVAS NAS PRODUÇÕES EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de estado do conhecimento. Objetivou analisar como se configura o movimento das produções acadêmicas que utilizam narrativas de alunos e professores na Educação e Educação Física, em âmbito nacional. Para análise dos trabalhos encontrados utilizamos indicadores bibliométricos referentes a distribuição anual, por evento, relação autoral, formação profissional dos autores, origem institucional, referencial teórico metodológico, campo de estudo, nível de ensino, assim como vínculo dos autores a grupos de pesquisa. Identificamos tanto na Educação, como na Educação Física, uma baixa e descontínua produção de pesquisa narrativa que, em sua maioria, priorizam as narrativas de professores.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Narrativas de alunos. Narrativas de professores. Pesquisa narrativa na Educação Física.

1.1. INTRODUÇÃO

As pesquisas caracterizadas como “estado do conhecimento”³ tem representado um avanço importante nas produções acadêmicas, pois permitem uma visão dos campos de estudos em uma perspectiva global, podendo assim ser avaliado as lacunas, os caminhos percorridos, objetos, pressupostos teórico-metodológicos, avanços e limites que estão sendo produzidos, revelando as carências e possibilidades de novos estudos dentro de cada área do saber. Este movimento das produções contribui como aporte teórico que orienta a ação dos pesquisadores e os impede de cair em modismos, redundâncias e dispersões (ANDRÉ, 2009).

Dessa forma, fundamentado na análise da produção do conhecimento que utilizam como aporte teórico-metodológico as narrativas, de docentes e discentes, no campo da Educação e da Educação Física, este capítulo se propõem a compreender como se configura este movimento de pesquisa dentro da área. Para tanto, tendo como foco do nosso levantamento os trabalhos que fizeram, como indica Charlot (2009), uma

³ Estado do conhecimento pode ser entendido como um estudo quantitativo/qualitativo que descreve a trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, fazendo as análises e relações contextuais necessárias, com um conjunto de variáveis como, por exemplo, ano de publicação, autores, etc. (MOROSINI, 2002)

inversão metodológica e adotaram as narrativas de alunos como objeto de pesquisa, propomos um diálogo com a análise bibliográfica realizada por Vieira (2011) que sistematizou trabalhos com narrativas de professores.⁴

O levantamento bibliográfico foi realizado em um recorte temporal que compreende o período de Janeiro de 2000 a dezembro de 2011, assim podemos identificar como os estudos com narrativas têm ganhado espaço em meio à produção acadêmica na Educação e Educação Física durante a última década.

A organização do mapeamento e análise destas produções foi feita em dois momentos. No primeiro, identificamos o movimento de pesquisa com narrativas discentes no campo da Educação, buscando compreender que espaço tem sido ocupado por este tipo de estudo e quais discussões têm sido desenvolvidas por parte dessas produções. Para isto utilizamos como fonte os trabalhos apresentados nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O segundo momento foi voltado para os trabalhos desenvolvidos no campo da Educação Física, compreendendo como as narrativas, especificamente as discentes, tem se inserido como possibilidade de pesquisa dentro da área. Tomamos como fonte todos os trabalhos apresentados nos Grupos Temáticos do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e nos artigos da Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE).⁵ Buscando perceber como as pesquisas com narrativas tem se apresentado na pós-graduação em Educação Física, utilizamos como fonte os estudos *stricto sensu* defendidos nos programas de Educação Física disponibilizados nos Cadernos de Indicadores no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2000 a 2009.⁶

⁴ A temática central da dissertação intitulada “Narrativas e memórias da formação docente de Educação Física no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo” defendida pela professora Aline Oliveira Vieira, em 2011, no curso de pós-graduação *stricto-sensu* (Mestrado) em Educação Física da UFES conta com um capítulo que desenvolve uma análise bibliográfica que tem como tema as pesquisas com narrativas docentes no contexto da formação continuada. Neste capítulo ela faz um mapeamento das pesquisas que fizeram usos da narrativa para compreender o cotidiano escolar, seja dos percursos formativos docentes, das ações curriculares e as de fonte para estudos históricos da educação, apresentados nos encontros anuais da Anped, Endipe, anais do Conbrace e Revista Brasileira de Ciência do Esporte, no período de 2000 a 2009.

⁵ Como objetivamos fazer o cruzamento com os dados apresentados por Vieira (2011) selecionamos as mesmas fontes para o estudo.

⁶ O recorte temporal é diferenciado para os Cadernos Indicadores da CAPES, pois até o momento da coleta dos dados os relatórios dos anos seguintes ainda não haviam sido disponibilizados.

1.2. DO CAMINHO METODOLÓGICO A DELIMITAÇÃO DAS FONTES

Esta pesquisa caracteriza-se como quantitativa e qualitativa de natureza descritiva e utiliza como fonte, no campo da Educação, a ANPED e no campo da Educação Física, o Conbrace, RBCE e Cadernos de Indicadores da CAPES.

A ANPED foi fundada em 1976 e de acordo com seu estatuto se configura como uma sociedade civil, sem fins lucrativos, constituída pelos Programas de Pós-Graduação em Educação (sócios institucionais), professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação (sócios individuais), que tem como finalidade o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área de Educação no Brasil. Desde então a ANPED ocupa um espaço de destaque em âmbito nacional no debate e divulgação do que se produz na pós-graduação brasileira, sendo reconhecida como

[...] espaço de qualificação das produções acadêmicas, por meio de Comitê Científico, dos grupos de trabalho, do Fórum de Coordenadores, das reuniões anuais e da Revista Brasileira de Educação, espaço político, científico, de exposições, diálogos, trocas, embates, aproximações, distanciamentos, pluralidades, transgressões, incertezas, criações e inventividades (SANTOS, 2011, p. 45).

Optamos por manter as buscas dos trabalhos apresentados em todos os Grupos Temáticos (GT) do evento por compreender o grande potencial do uso de narrativas discentes em qualquer um deles. São eles: História da Educação, Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, Didática, Estado e Política Educacional, Educação Popular, Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Formação de Professores, Trabalho e Educação, Alfabetização, Leitura e Escrita, Política da Educação Superior, Currículo, Educação Fundamental, Sociologia da Educação, Educação Especial, Educação e Comunicação, Filosofia da Educação, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Educação Matemática, Psicologia da Educação, Educação e Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental, Gênero, Sexualidade e Educação, Educação e Arte.

O CONBRACE é um evento científico que ocorre bianualmente e de acordo com seu estatuto, ele se constitui como um dos maiores eventos do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE). A RBCE é a revista viabilizada pelo CBCE e se apresenta entre os periódicos científicos brasileiros com destaque na área de Educação Física/Ciências do Esporte, é reconhecida como B1 no sistema de avaliação Qualis/Capes (2010-2012).

A CAPES é uma organização federal fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todo território nacional. É de responsabilidade da CAPES diversas atividades para promover o nível da pós-graduação brasileira, de acordo com sua legislação estas atividades podem ser agrupadas em algumas linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas são elas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; e indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Os Cadernos de Indicadores da CAPES é a sistematização dos relatórios preenchidos e enviados anualmente por todos os programas de pós-graduação do país com informações acerca da sua produção bibliográfica, produção técnica, disciplinas, teses e dissertações, corpo docente, formação e vínculo, dos projetos de pesquisa, linhas de pesquisas, atuação e produção docente, da produção artística e da proposta do programa, informações que são utilizadas no processo de avaliação de cada um desses programas. Constatamos que 22 programas de pós-graduação em Educação Física foram identificados e reconhecidos pela CAPES. Levantamos toda a produção de teses e dissertações que consta no caderno de indicadores de cada um desses programas dentro do recorte temporal estabelecido, no período de 2000 a 2009.

As fontes escolhidas por este mapeamento foram selecionadas por serem eventos/organizações que se configuram historicamente como lugares/espacos de produção e debate científico na Educação e Educação Física.

Utilizamos como critérios de busca e seleção dos trabalhos os seguintes procedimentos:⁷

- a) Leitura dos títulos em busca de termos (narrativas, experiências, memórias, história oral, biografia, (auto)biografia, etc.) que trouxessem algum indício do uso de narrativas com alunos.
- b) Leitura dos resumos dos trabalhos que tivesse algum indício do uso de narrativas discentes⁸.
- c) Leitura completa dos trabalhos que atendessem aos quesitos anteriores.

⁷ Optamos por critérios de buscas e seleção dos trabalhos similares aos utilizados por Vieira (2011) para atender ao rigor científico e validar o diálogo com o levantamento bibliográfico realizado pela autora.

⁸ Este procedimento não foi realizado nos trabalhos apresentados na ANPED, pois os mesmos não possuem resumos.

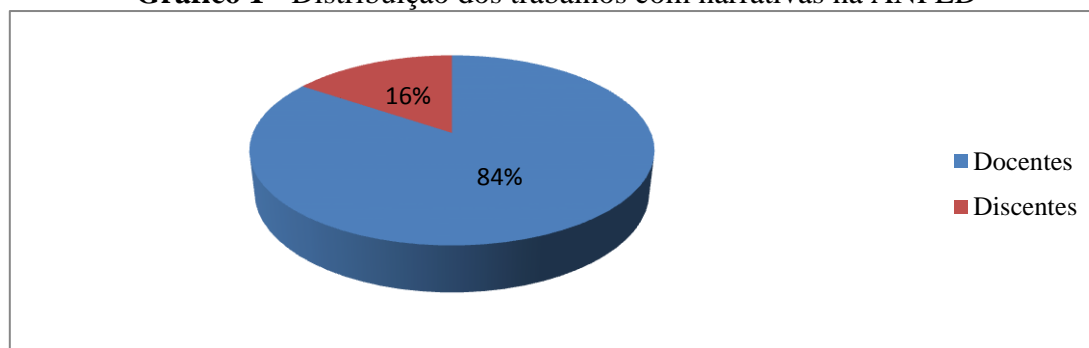
A intenção inicial era utilizarmos como fonte somente as pesquisas realizadas no cotidiano escolar que fizeram uso da narrativa discente, porém diante do volume irrisório de trabalhos expandimos o mapeamento e englobamos também as pesquisas que fizeram uso das narrativas discentes no ensino superior, durante a formação inicial. Considerando a formação inicial também é constituída por alunos, porém alunos de ensino superior.

Para análise dos trabalhos encontrados no levantamento fizemos uso de *indicadores bibliométricos* (MUGNAINI et al., 2006) referentes a sua distribuição anual, por evento, relação autoral, formação profissional dos autores, origem institucional, referencial teórico-metodológico, campo de estudo, nível de ensino, assim como vínculos dos autores a grupos de pesquisa.

1.3. AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM NARRATIVAS DOCENTES E DISCENTES: O MOVIMENTO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Após todos os procedimentos de seleção de trabalhos na ANPED,⁹ identificamos apenas 7 (LEAL; LUZ, 2000; ROSOLEN, 2000; BARREIROS, 2002; LIMA; FERNANDES, 2007; TARTUCI, 2007; CHAGAS, 2008; MEDEIROS, 2011) que fizeram uso das narrativas discentes como fonte de pesquisa. Em contrapartida foram encontrados por Vieira (2011) 38 estudos que utilizam narrativas docentes. Representam respectivamente 16% e 84% do número total de trabalhos encontrados em ambos os levantamentos, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1 - Distribuição dos trabalhos com narrativas na ANPED



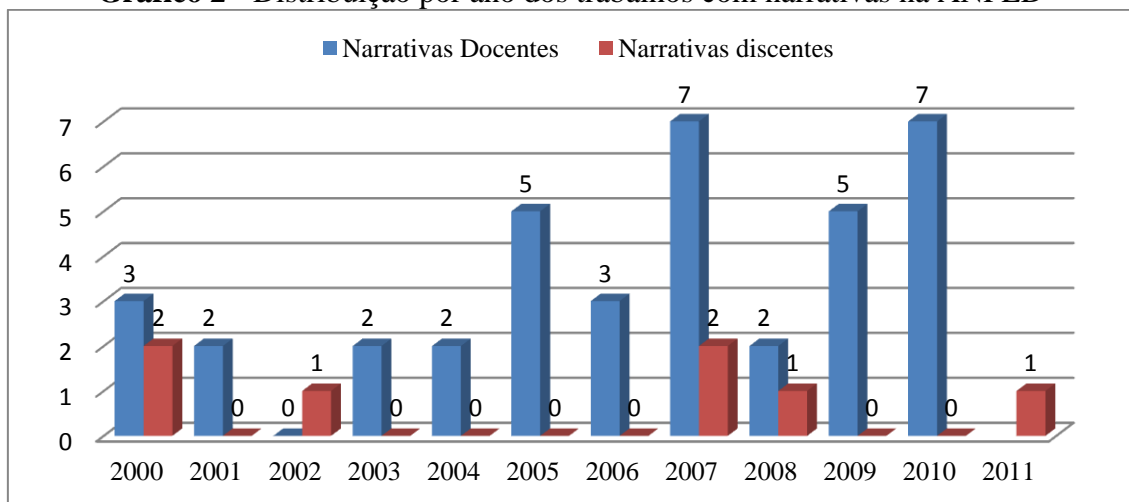
⁹ Os trabalhos foram selecionados na ANPED de acordo com os critérios de buscas, de uma forma geral, não tendo obrigatoriedade em haver relação com a Educação Física.

Nos Grupos Temáticos há, anualmente, em média, 12 trabalhos apresentados totalizando aproximadamente 300 por encontro. O que daria, no período de 2000 a 2011, um total próximo de 3.600 trabalhos e desse grande volume encontramos apenas 7 que fizesse uso de narrativas discentes, o que equivale a pouco menos que 0,2% do total de estudos em doze anos de encontros da ANPED. Um número expressivamente irrisório em relação ao volume total.

Do levantamento feito por Vieira (2011), que utilizou 19 GTs como fonte,¹⁰ totalizando aproximadamente 2.508 estudos apresentados no período verificado, de 2000 a 2009, apenas 38 utilizaram narrativas docentes, representando um pouco mais que 1,5% dos trabalhos apresentados durante os 11 anos de encontros pesquisados da ANPED. Mesmo que esse número seja maior do que as pesquisas com narrativas discentes, ainda representa um volume muito baixo de produções comparado ao total de trabalhos apresentados no evento.

O Gráfico 2 demonstra o fluxo descontínuo dos estudos que fizeram usos de narrativas ao decorrer dos anos nos períodos pesquisados, tendo um número mais expressivo nos anos de 2000 e 2007, com duas pesquisas em cada. Observa-se que em praticamente todos os anos o número de produções com narrativas dos professores se manteve elevado em relação as pesquisas com narrativa de alunos, com exceção do ano de 2002 em que houve apenas um trabalho com narrativa no evento, tendo este utilizado narrativa discente.

Gráfico 2 - Distribuição por ano dos trabalhos com narrativas na ANPED



¹⁰ Os grupos temáticos não pesquisados foram: Política de Educação Superior, Estado e Política Educacional, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação, por entender que as discussões realizadas nestes GT's não possuíam ligações diretas com o tema pesquisado por ela.

Os dados com pesquisa com narrativa docente não se apresentam no ano de 2011 em virtude do recorte temporal realizado por Vieira (2011), cujo mapeamento foi até 2010.

Os estudos com narrativas discentes diversificam em relação ao espaço de discussão, grupos temáticos, nos quais estão inseridos. Foram encontrados dois trabalhos (LEAL; LUZ, 2000; CHAGAS, 2008) no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, ambos buscando nas narrativas um diálogo com as práticas pedagógicas. Outro GT no qual também foi identificado dois estudos (ROSOLEN, 2000; MEDEIROS, 2011) foi o de Educação Fundamental, no qual as pesquisas utilizaram as narrativas como fonte tanto em um estudo que dialoga com a formação de professores e prática docente quanto no estudo com memória e aprendizado. Outros Grupos Temáticos nos quais foram identificadas produções com narrativas de alunos, com uma pesquisa em cada, foram: Didática (BARREIROS, 2002), Educação Especial (TARTUCI, 2007) e Sociologia da Educação (LIMA; FERNANDES, 2007). Como pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição das pesquisas com narrativas por grupos temáticos na ANPED				
Grupo Temático	Ano	Título do Trabalho	Diálogo teórico-metodológico	Autores
Alfabetização, Leitura e Escrita	2000	Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação	Interação de pares com Borba (1996), linguagem e infância com Vygotsky (1984).	LEAL, T, F; LUZ, P, F.
Educação Fundamental	2000	O cultural e o afetivo nas vozes de alunos sobre a resolução de problemas matemáticos	Investigação narrativa com Connelly & Clandinin (1995), formação de professores com Carvalho & Gil-Pérez (1995) e prática docente com Fiorentini (1998)	ROSOLEN, R.
Didática	2002	Cadernos de narrativas: linguagem, narração e experiência na formação de educadores/as	Narrativas pela linguagem/gênero discursivo com Bakhtin e Vygotsky e história e escrita de professores com Kramer (1996)	BARREIROS, C, H.
Sociologia da Educação	2007	Representações sociais de alunas de pedagogia sobre suas trajetórias escolares	Representação social com Moscovici (1971; 1978; 2001 e 2003) e aproximações com os estudos de representações de Durkheim. Estudos das trajetórias escolares com Nogueira (2004). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores com Bueno (2006)	LIMA, R, C, P; FERNANDES, M, C, G.
Educação	2007	A escolarização do aluno	Desenvolvimento humano	

Especial		surdo e a significação de si: ser, conhecer e aprender.	e estatuto da linguagem com Vygotsky (1998; 1993 e 1995), linguagem e gênero de discurso com Bakhtin (1995). Educação de surdos com Tartuci (2001)	TARTUCI, D.
Alfabetização, leitura e escrita	2008	A narrativa oral e escrita das crianças em fase inicial da alfabetização: reflexões sobre uma atividade de ensino	Narrativas infantis com Girardello (2005), Infância e linguagem com Vigotski (2003) e Narrativas pela linguagem/gênero discursivo com Bakhtin(2002)	CHAGAS, L, M, de M.
Educação Fundamental	2011	Nas asas das borboletas os sentidos d tempo. Memória, tempo e narrativa de crianças no cotidiano da escola	Aproximações com os estudos sobre narrativas, experiência e memórias de Walter Benjamin e Gagnebin.	MEDEIROS, A, B de.

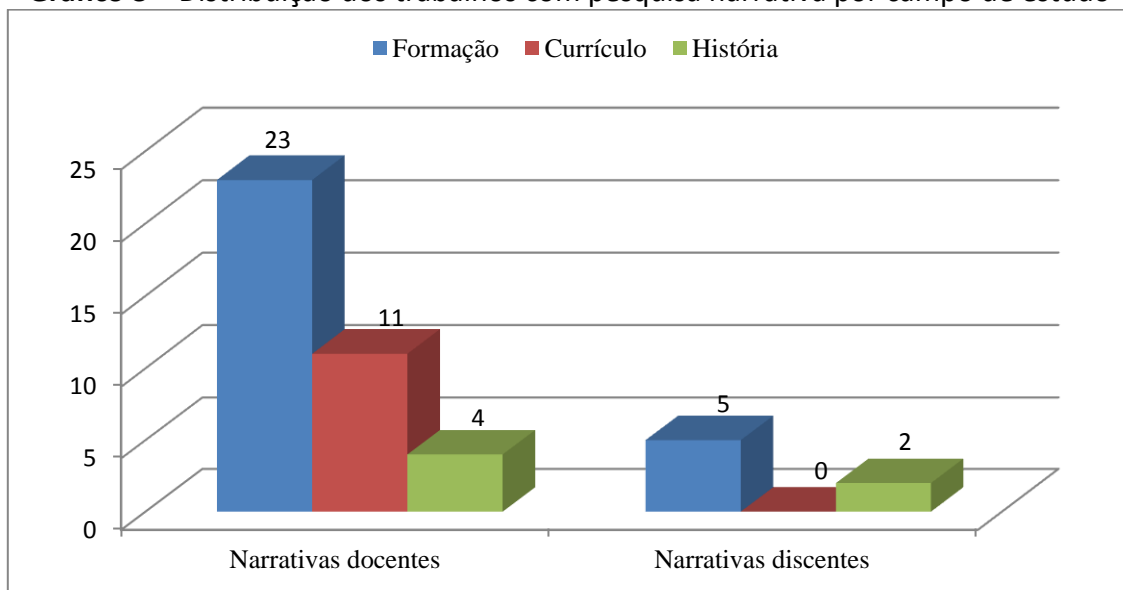
Um maior detalhamento dos trabalhos com narrativas de alunos em Educação pode ser encontrado no apêndice A, que traz a identificação de ano e local de publicação, nome dos autores, título dos trabalhos, diálogos teóricos e resumo dos textos.¹¹

Em relação ao campo de estudos nos quais as pesquisas narrativas se desenvolveram destaca-se a formação de professores. Dos 7 trabalhos com narrativas discentes, 5 (LEAL; LUZ, 2000; ROSOLEN, 2000; BARREIROS, 2002; LIMA; FERNANDES, 2007; CHAGAS, 2008) foram feitos neste campo. Assim como nos estudos com narrativas de professores, o campo da formação destacou-se com número quantitativamente superior aos demais campos (História e Currículo), com 27 trabalhos representando 60% do volume total de estudos. Com narrativas de professores, os estudos no campo da formação em sua maioria buscam compreender os processos e trajetórias de formação por meio das histórias de vida, como pode ser observado nas produções de Azambuja e Oliveira, e Miranda. As pesquisas que utilizaram narrativas de alunos no campo da formação buscaram estabelecer um diálogo com as práticas de ensino e aprendizagem. O campo do currículo aparece com 11 estudos com pesquisa narrativa, todos com narrativas de professores, correspondendo a 24,5% dos estudos encontrados. Essas pesquisas buscam “maneiras de fazer/vivenciar o currículo, traduzidas nas conversas com os praticantes do cotidiano escolar e/ou pelas imagens

¹¹ O detalhamento das pesquisas com narrativas docentes em Educação está disponibilizado no apêndice A da dissertação “Narrativas e memórias da formação docente de Educação Física no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo” de Vieira (2011) que serviu de fonte para a comparação e análise feita neste capítulo.

fotografadas e filmadas” (VIEIRA, 2011, p. 38) como, por exemplo, nas produções de Castanho (2000) e Wunder (2006). No campo da história, representada por 6 trabalhos, 4 com narrativas de professores e 2 (MEDEIROS, A, B de, 2011; TARTUCI, D, 2007) com narrativas de alunos, o que equivale a 15,5% do total, o uso de narrativas se mostra presente nas pesquisas que se apropriaram dos indivíduos por meio de suas escritas pessoais, imagens ou depoimentos, como pode ser identificado no estudo de Tartuci (2007).

Gráfico 3 – Distribuição dos trabalhos com pesquisa narrativa por campo de estudo



Para compreender a diversidade no movimento de pesquisa narrativa em Educação, Vieira (2011) sistematizou os estudos identificados em categorias construídas com base na abordagem e diálogos teóricos metodológicos de maior incidência. São elas:

- a) **Pesquisas com histórias de vida na perspectiva biográfica/(auto)biográfica de abordagem experiencial:** Estudos que fizeram aproximações com memórias e trajetórias profissionais e pessoais através das histórias de vida. Marie Cristine Josso alicerça a proposta de pesquisa experiencial.
- b) **Pesquisa-narrativa e linguagem:** Estudos que tiveram como foco analisar as práticas de escritas docentes sobre suas ações pedagógicas. Diálogo com Jerome Bruner, que compreende a narrativa como geradora de processos de aprendizagem por meio da partilha de experiências. Sendo assim, a narrativa quando analisada a partir de uma investigação linguística forma conceitos e significados diferenciados. Se pautaram com Bruner, Mikhail Bakhtin e Vygotsky.

c) Pesquisa por investigação narrativa: Estudos que utilizaram a narrativa como método de pesquisa, dando subsídios ao pesquisador compreender as experiências dos envolvidos na pesquisa por meio de suas construções narrativas sobre fatos e acontecimentos. A maioria dos autores dialogaram com a perspectiva de pesquisa e investigação narrativa de Clonnelly e Clandinin, e em um volume menor baseam-se seus procedimentos de pesquisa em Jovchelovitch e na técnica de entrevista-narrativa de Bauer.

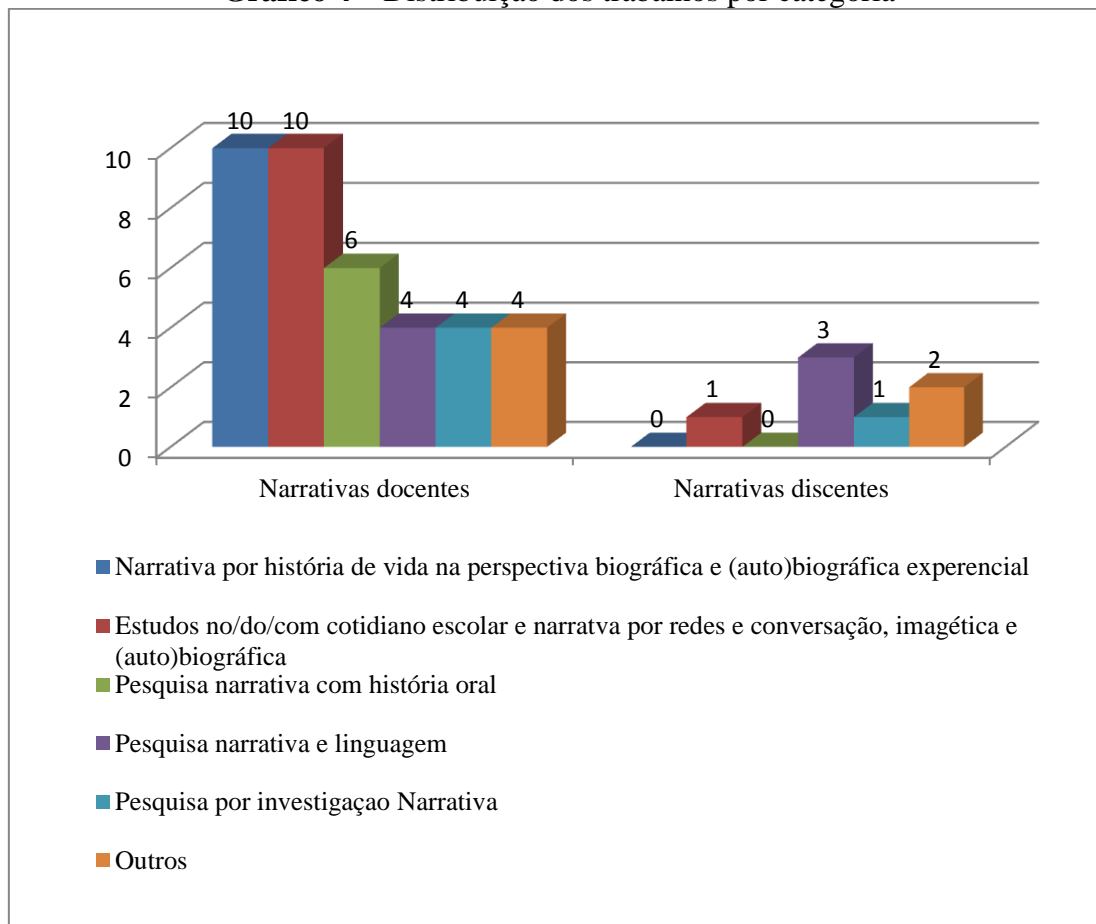
d) Estudos no/do/com cotidiano e narrativas por rede de conversação, imagética e (auto)biográfica: Estudos que investigam este *espaçotempo* a partir das vozes de seus praticantes fazendo diálogo com a sociologia das ausências de Boaventura Souza Santos. Trazem também Michel de Certeau no entendimento de história e cotidiano praticado nos usos e apropriações e Le Goff e Henri Lefvre na compreensão de história e memória. Na investigação das práticas do cotidiano subsidiam-se no conceito de pistas e indícios do paradigma indiciário de Carlos Ginzburg. As compreensões sobre narrativa/experiência apoiam-se nos estudos de Walter Benjamin e no entendimento de narrativa-imagem de Roland Barthes. O diálogo é complementado com Gilles Deleuze e sua filosofia sobre a noção de cartografia, acontecimentos e rizomas.

e) Pesquisa-narrativa com história oral: Estudos que compreendem a narrativa como fonte de pesquisa de um contexto/época específicos da história da educação. Trazem para o diálogo teórico-metodológico estudos de Verena Albert e no Brasil com Ecléa Bosi e Maria Teresa Cunha.

f) Outros: Pesquisas que utilizam distintos autores em seus diálogos teórico-metodológicos, tanto com alguns supracitados nas categorias acima, tanto com outros que não faziam congruência com os demais estudos, como Jorge Larrosa, Michel Foucault e Antonio Bolívar.

O Gráfico 4 corresponde a distribuição das pesquisas com narrativas docentes e discentes nas categorias citadas, de acordo com seu diálogo teórico-metodológico.

Gráfico 4 – Distribuição dos trabalhos por categoria



As pesquisas no/do/com os cotidianos escolares foram as que apareceram em maior número (11), representando 24,5% dos estudos. Destes, 10 estudos utilizaram como fontes narrativas de professores e 1 (MEDEIROS, 2011) com narrativa de alunos. Estudos como o de Peres (2010) e Wunder (2006) analisaram a prática docente por redes de conversações e narrativas imagéticas. As *narrativas-memorialísticas* (PEREZ, 2009) foram utilizadas para analisar a formação docente em seus relatos de percurso formativo como pode ser observado no estudo de Bragança (2003). O estudo de Medeiros (2011) utilizou narrativa de alunos para compreender os sentidos de tempo e memória de crianças do ensino fundamental por meio de *narrativas de memória*, fazendo diálogo com Benjamin (1994) e com os entendimentos de *experiência* de Larrossa (2002).

Com 10 estudos, representando 22,2% estão as pesquisas que se apropriaram das narrativas como histórias de vida na perspectiva biográfica/(auto)biográfica de abordagem experiencial, todas com narrativas de professores, buscaram compreender os percursos dos professores sob uma perspectiva investigativa/formativa dialogando

principalmente com Antônio Nóvoa e Marie Christine Josso. Os estudos de Souza (2004), Miranda (2005) e Azambuja (2007) são exemplos de produções que adotaram este referencial.

As pesquisas que trabalharam na perspectiva da história oral foram representadas com 6 estudos com narrativas docentes, como por exemplo Castanho (2000) e Mesquita (2000), corresponde a 13,4% do total. Discutiam principalmente a formação docente em seu desenvolvimento profissional. As produções que fizeram estudos com narrativa e linguagem aparece com 7 trabalhos, representando 15,6% do total de trabalhos, 4 com narrativas docentes que estudavam prioritariamente a prática docente em seus saberes e fazeres em um determinado componente curricular e 3 com narrativas discentes que apresentou tanto estudos voltadas para as práticas docentes e formação de professores (BARREIROS, 2002; CHAGAS, 2008) como processos de escolarização do aluno (TARTUCI, 2007).

Foram identificados 5 estudos que se apropriaram da narrativa numa perspectiva de investigação-narrativa e representam 11,2% dos trabalhos. Destes, 4 utilizaram narrativas docentes dando visibilidade as práticas em seus saberes e fazeres e/ou possibilidades de ação docente no instante da construção de materiais pedagógicos. O estudo de Rosolen (2000) utilizou narrativas de alunos, com o objetivo de analisar suas percepções, sentimentos e expectativas, fazendo diálogo com os estudos sobre investigação narrativa de Connelly e Clandinin.

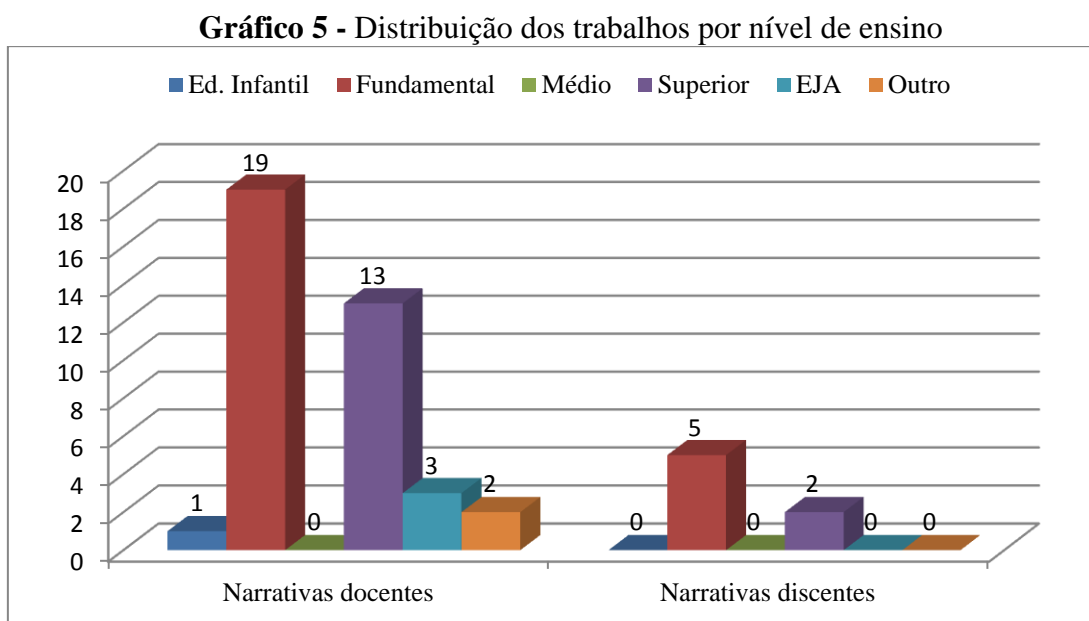
As pesquisas agrupadas na categoria Outros, possuem 4 trabalhos com narrativas de professores e analisam a prática docente por meios dos saberes da experiência e seus sentidos-significados para formação de professores. Os trabalhos com narrativas discentes, Leal e Luz (2000) e Lima e Fernandes (2007), foram categorizados neste grupo por fazerem diálogos teórico-metodológicos que não se aproximam de nenhuma outra categoria.

Leal e Luz (2000) analisou o processo de interação entre pares em atividades de produção de texto, usando as narrativas durante o processo de interação através de instrumentos metodológicos de abordagens pragmáticas de análises de discurso. O diálogo teórico-metodológico ficou por conta dos estudos de interação de pares com Borba e Roazzi e Bryant e linguagem e infância com Vygotsky.

Lima e Fernandes (2007) buscaram investigar as trajetórias escolares dos estudantes, anteriores ao ingresso no ensino superior, perspectivando encontrar pistas para a compreensão das suas dificuldades a apreensão de novos conteúdos. Com base no

software ALCESTES¹² as narrativas de 26 redações sobre “Minha trajetória escolar”. O diálogo teórico-metodológico foi realizado a partir dos entendimentos de representação social com Serge Moscovici e aproximações com os estudos de representações de Durkheim.

O Gráfico 5 mostra os lugares em que as pesquisas narrativas vem sendo desenvolvidas. Observamos predominância no ensino fundamental e superior em ambos os mapeamentos, tanto com narrativa docentes quanto discentes.



Foram encontrados 45 trabalhos com pesquisa narrativa. Desse total, 24 estudos foram realizadas no ensino fundamental, sendo 19 com narrativa docente e 5 com narrativa discente (LEAL; LUZ, 2000; ROSOLEN, 2000; CHAGAS, 2008; TARTUCI, 2007; MEDEIROS, 2011), representando 53,2% dos estudos. Seguido por 15 estudos realizados no ensino superior que representa de 33,5% do volume total, composto por 13 com narrativas de professores e 2 com narrativas de alunos (BARREIROS, 2002; LIMA; FERNANDEZ, 2007).

O ensino médio aparece como espaço de pesquisa menos privilegiado, pois não foi encontrado nenhum trabalho em ambos os mapeamentos. Levando em conta os estudos de André (1999), Carvalho (2002) e Santos (2011) que também identificaram uma escassez de produções no ensino médio, podemos compreender que não é uma questão específica dos estudos que utilizam o referencial teórico-metodológico das

¹² *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble* - http://www.image-zafar.com/index_alceste.htm

narrativas, mas uma lacuna persistente em diferentes áreas do conhecimento. O que reforça ainda mais o interesse pelo desenvolvimento de nossa pesquisa nesse nível de ensino.

A educação infantil conta com 1 trabalho com narrativa docente e a Educação para Jovens e Adultos (EJA) com 3 trabalhos. Na categoria Outros foram incluídos os trabalhos que faziam discussões acerca da narrativa sem especificar o nível de ensino.

Os estudos com narrativas discentes mapeados na ANPED foram assinados por 9 autores. Sendo 5 produções individuais (ROSOLEN, 2000; BARREIROS, 2002; TARTUCI, 2007; CHAGAS, 2008; MEDEIROS, 2011) e 2 em parceria (LEAL; LUZ, 2000; LIMA; FERNANDES, 2007).

Analisando o quadro 2 referente a procedência autoral dos estudos, relacionado a formação acadêmica, vínculos a grupos e linhas de pesquisa,¹³ emergem várias informações importantes acerca desta produção acadêmica. Inicialmente podemos perceber que há uma qualificação profissional dos autores em relação a títulos, pois todos possuem pós-graduação *stricto sensu*, mestrado (1) e doutorado (5), pós-doutorado (2).

Quadro 2 - Procedência autoral dos estudos com narrativas de alunos em Educação			
Nome	Formação	Grupo de pesquisa	Linhas de pesquisa
Telma Ferraz Leal	Doutorado em Psicologia Cognitiva (2000-2004) Mestrado em Psicologia Cognitiva (1990-1993)	Didática da Língua Portuguesa - UFPE (líder) Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - UFMG (pesquisador)	Didática da Língua Portuguesa Livros didáticos e letramento
Patrícia Santos da Luz	Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica (2009-2011)	Grupo de Estudo em Educação Estatística no Ensino Fundamental - GREF - UFPE (pesquisador)	Ensino aprendizagem em Educação Estatística
Rosana Rosolen ¹⁴	-	-	-
Cláudia Hernandez Barreiros Sonco	Doutorado em Educação (2001-2006) Mestrado em Educação (1994-97)	Formação em diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas - UERJ (líder)	Educação e diferença Formação de professores: cotidiano escolar, memórias e narrativas

¹³ Utilizamos como fonte os Currículos Lattes dos autores e o Diretório dos Grupos de Pesquisas do Brasil disponíveis no site da CNPQ.

¹⁴ Não foi encontrado, até o momento da elaboração deste mapeamento, o currículo Lattes da autora.

Rita de Cassia Pereira Lima	Pós-Doutorado (1996-1998) Doutorado em Ciências da Educação (1989-1993)	Representações Sociais e Práticas Educativas - UNESA (pesquisador)	Representações Sociais e Práticas Educativas
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes	Doutorado em Educação Escolar (1998-2002) Mestrado em Ciências Sociais (1989-94)	Sociologia, Trabalho e Educação - UFSCAR (líder) Interdisciplinaridade e Ciência do Sistema Terra como Eixos para o Ensino Básico - UNICAMP (pesquisador) Currículo, história e poder - CUMIL (pesquisador)	Ensino superior e formação humana Formação docente e práticas curriculares Políticas curriculares e formação de professores para Ciências da Terra Práticas curriculares e qualidade de ensino
Dulcéria Tartuci	Pós-Doutorado (2010) Doutorado em Educação (2002-2005) Mestrado em Educação (1999-2001)	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão - NEPEIn - UFG (líder) Observatório Nacional de educação Especial – UFSCAR (pesquisador)	Política de educação inclusiva Práticas Educativas e Processos de Inclusão
Lilane Maria de Moura Chagas	Doutorado em Educação (2002-2006) Mestrado em Educação (1995-1998)	Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa - UFSC (pesquisador) Núcleo Infância Comunicação Cultura Arte - UFSC (pesquisador)	Ensino e formação de educadores Infância, imaginação e cultura lúdica
Andréa Borges de Medeiros ¹⁵	Doutorado em Educação (2008-2011) Mestrado em Educação (1999-2001)	-	-

No momento da publicação dos estudos a organização dos autores em relação a sua formação acadêmica se configurou da seguinte forma: graduação (1), mestrado (1), doutorado em andamento (1), doutorado (4), pós-doutorado (1), não identificado (1). Observa-se uma pluralidade em relação ao nível de titulação dos pesquisadores.

Outra observação importante se refere aos vínculos dos autores a grupos e linhas de pesquisa. Com exceção das autoras (Rosana Rosolen e Andrea Borges Medeiros) em que não foram identificados dados no site da CNPQ, todas as outras estão articuladas a grupos e linhas de pesquisa. Nesse sentido, verifica-se que os trabalhos foram conduzidos por professores que estão inseridos na pós-graduação, o que nos faz refletir

¹⁵ Não foi encontrado, até o momento da elaboração deste mapeamento, qualquer informação acerca de vínculos da autora a Grupos ou Linhas de pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil

acerca dos motivos da não continuidade das produções dentro do referencial teórico-metodológico das narrativas, especificamente narrativas de alunos. Dos autores citados apenas a professora doutora Cláudia Hernandez Barreiros Sonco está articulada a um Grupo de pesquisa que desenvolve estudos com narrativas, especialmente narrativas de professores, porém as publicações da autora não tem tido como prioridade os congressos, como o que mapeamos, sua produção está em grande maioria publicada em periódicos e capítulos de livro, como pode ser observado na análise de seu currículo Lattes.

Uma das hipóteses para a não ocorrência de novas publicações que demonstre uma continuidade dentro do referencial teórico-metodológico das narrativas são os doutores articulados a grupos de pesquisa que orientam as produções atendendo as demandas dos estudantes, resultando em inúmeras publicações em diferentes temáticas, referenciais e objetos que contribuem pouco para o desenvolvimento de uma discussão mais densa de temáticas que se apresentem como lacunas em suas áreas de estudos.

Compreendermos que os doutores pesquisadores da pós-graduação que desenvolvem trabalhos dentro de algumas temáticas, são responsáveis por não permitir que elas se iniciem e se encerrem dentro de uma única pesquisa. Santos (2011) ressalta a importância dos grupos de pesquisa, articulados a programas de pós-graduação, e suas influências sobre a produção acadêmica. Trazendo um panorama das relações de forças estabelecidas em contextos de produções nos campos epistemológicos, no “jogo convencional do universo científico produzido pelas ações táticas e estratégicas dos autores, atores e grupos de pesquisas”. O que contribui para que determinados objetos sejam mais privilegiados que outros, nos dando uma pista para compreender a pouca atenção dos pesquisadores aos estudos com narrativas.

Se não há projetos de pesquisa que dê continuidade aos estudos com narrativas, especialmente narrativas discentes, o que continuará ocorrendo são produções esporádicas sobre diferentes temas, mas que não contribuem para o aprofundamento da análise de determinadas metodologias em um período longo de tempo.

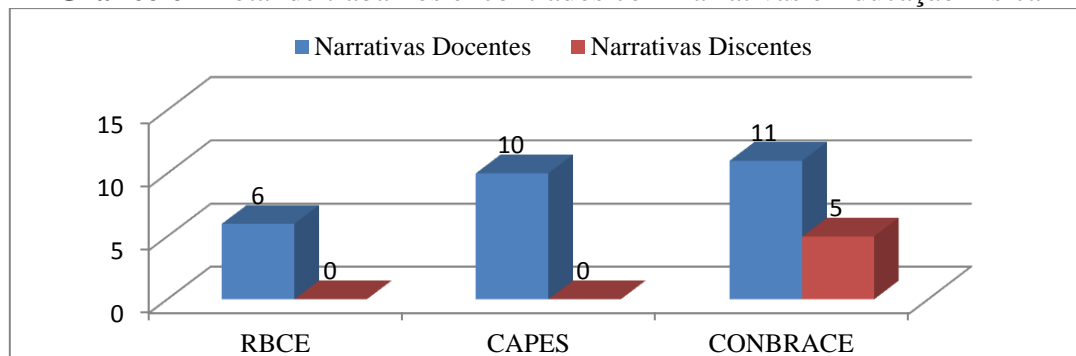
1.4. AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM NARRATIVAS DOCENTES E DISCENTES: O MOVIMENTO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A RBCE publica desde 2001 edições quadrimestrais com cerca de 16 artigos cada, resultando em um número anual de 48 artigos publicados. Ou seja, até o momento do mapeamento foram publicados aproximadamente 560 artigos.¹⁶ Porém não foi identificado, de acordo com nossos procedimentos de coleta de dados, nenhum trabalho com narrativa de alunos e Educação Física entre os artigos da revista. Assim como nenhuma tese e dissertação com narrativas discentes nos Cadernos de Indicadores da CAPES.

Nos anais no CONBRACE identificamos apenas 5 trabalhos (SILVA, 2005; MOREIRA et al, 2005; ALMEIDA JÚNIOR; PRADO, 2009; OLIVEIRA E SILVA et al, 2009; PUHL;PEREIRA, 2011). De acordo com o mapeamento dos anais do CONBRACE, o volume de trabalhos aprovados tem mantido uma média de 300 por encontro. O que significa que no período mapeado, de 2000 a 2011, ocorreram seis edições e foram publicados em seus anais aproximadamente 1800 trabalhos. De acordo com estes números iniciais já é possível perceber uma expressiva escassez de estudos com narrativas de alunos na Educação Física.

No mapeamento realizado por Vieira (2011) foram encontrados 27 trabalhos com narrativas docente: 11 estudos nos anais do CONBRACE, 6 artigos na RBCE e 10 teses/dissertações no Caderno de Indicadores da CAPES. Assim como no mapeamento da ANPED, o número de pesquisas que utilizam narrativas docentes, apesar de muito baixo em relação ao volume total de trabalhos pesquisados, se mantém bastante superior ao número de estudos com narrativas de alunos. Como pode ser observado no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Total de trabalhos encontrados com narrativas e Educação Física

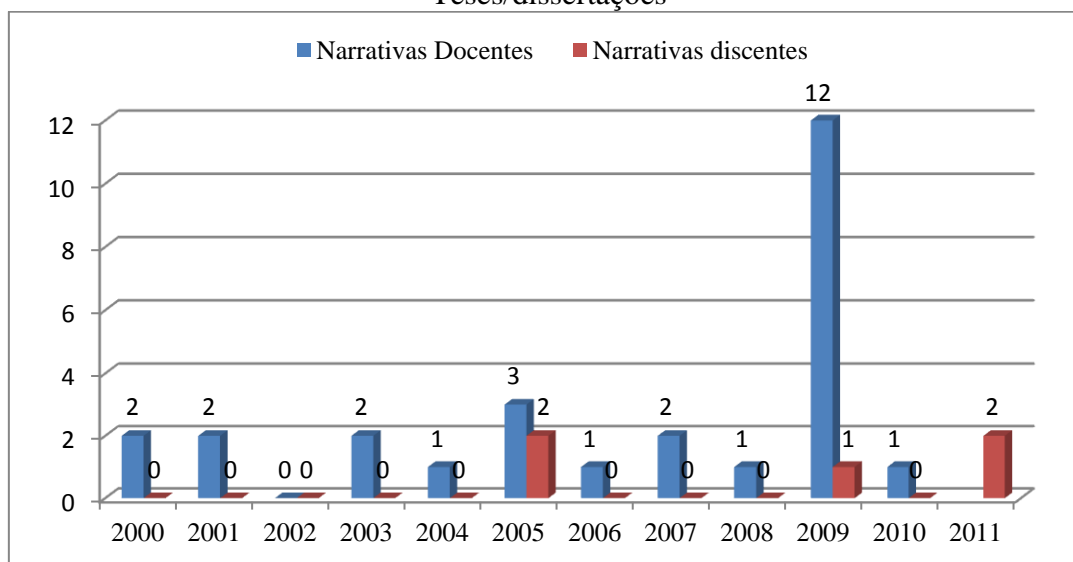


¹⁶ Até o momento da coleta de dados duas edições de 2012 já haviam sido publicadas, somando 528 artigos das edições dos últimos onze anos (período de 2001 a 2011) a 32 artigos das edições de 2012.

O número de trabalhos que utilizam narrativa de alunos e Educação Física representa um número próximo a 0,3% do total de trabalhos do evento no período pesquisado. No levantamento feito por Vieira (2011) que considerou o período de 2000 a 2009, ou seja, cinco edições do evento, o número total aproximado de trabalhos foi de 1500 trabalhos. Visto que a autora encontrou 11 estudos com narrativas docentes representando aproximadamente 0,7% do total. Isso nos oferece pistas de que tanto a Educação quanto a Educação Física, não tem dado atenção a produção de pesquisa narrativa.

O gráfico 7 mostra o fluxo descontínuo de pesquisas com narrativas e Educação Física¹⁷, tendo um volume maior no ano de 2009 representados por 12 trabalhos com narrativas docentes e 1 (ALMEIDA JÚNIOR; PRADO, 2009) com narrativas discentes.

Gráfico 7 - Distribuição por ano dos trabalhos apresentados nos CONBRACE, RBCE e Teses/dissertações



As pesquisas com narrativas de alunos apareceram em maior número nos anos de 2005 (SILVA, 2005; MOREIRA et al, 2005) e 2011 (OLIVEIRA E SILVA et al, 2009; PUHL;PEREIRA, 2011), ainda assim com apenas duas pesquisas em cada ano. Só foram identificados em nosso levantamento pesquisas com essa temática nos anos de 2005, 2009 e 2011, todos em encontros do Conbrace.

Em relação aos trabalhos com narrativas de professores, Vieira (2011) salienta:

¹⁷ O número de trabalhos com narrativas discentes é representado somente pelos trabalhos encontrados nos anais do Conbrace, pois não identificamos nenhum trabalho com esta temática na RBCE e nem na CAPES. Já o número de trabalhos das narrativas docentes é resultante da soma dos trabalhos encontrados tanto no Conbrace quanto na RBCE e CAPES.

O número de estudos, tanto apresentados no Conbrace como os defendidos nos programas de pós-graduação, teve um considerável aumento no ano de 2009, no entanto não foram os mesmos autores que buscaram divulgar seus trabalhos nesses congressos (VIEIRA, 2011, p. 58).

O cenário demonstra uma descontinuidade metodológica dos pesquisadores que apresentaram trabalhos com narrativas nos anos anteriores, assim como observado na Educação. Analisando o tipo autoral dos pesquisadores na Educação Física, evidenciamos que 13 assinaram os estudos. Sendo 4 produções coletivas (MOREIRA et al, 2005; ALMEIDA JÚNIOR; PRADO, 2009; OLIVEIRA E SILVA et al, 2009; PUHL;PEREIRA, 2011) e 1 individual (SILVA, 2005). No Quadro 3 apresentamos os autores, formação acadêmica e vínculos a grupos e linhas de pesquisa.

Quadro 3 - Procedência autoral dos estudos com narrativas discentes na Educação Física			
Autores	Formação	Grupo de pesquisa	Linha de pesquisa
Marcelo Silva da Silva	Doutorado em Educação (2005-2009) Mestrado em Educação (1997-2012)	-	Formação Profissional em Saúde
Marceli Coelho Moreira	Graduação em Educação Física (2001-2006)	Estudos Culturais em Educação Física - UFPEL (estudante) CULTURA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL - UFPEL (estudante)	Corporeidade, corpo, brincadeiras, brinquedos e jogos na educação Educação Física, Escola e Sociedade Formação de Educadores Formação de Educadores para a infância Memórias, infâncias e formação de educadores
Leontine Lima dos Santos	Mestrado em Educação Física (2009-2011)	Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação - UFPEL (pesquisador)	Políticas Públicas de Formação Docente
Larissa Zanetti Theil	Graduação em andamento em Educação Física	Estudos Culturais em Educação Física - UFPEL (estudante)	Memória, corpo, esporte e sociedade
Marcela Amaral Martins	Graduação em andamento em Educação Física	-	-
Admir Soares de	Doutorado em Educação (2008-	Grupo de estudos e pesquisa em Educação	Ensino e Formação de Professores

Almeida Júnior	2011) Mestrado em Educação (1999-2002)	continuada - GEPEC - UNICAMP (estudante)	
Guilherme do Val Toledo Prado	Pós-Doutorado (2007-2008) Doutorado em Ensino Aprendizagem de Língua Materna (1996-1999) Mestrado em Metodologia de Ensino (1988-1992)	Grupo de estudos e pesquisa em Educação continuada - GEPEC - - UNICAMP (líder) Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais - UNICAMP (pesquisador)	Curriculo e Formação de Professores Currículo e práticas sociais/culturais Ensino e Formação de Professores Reflexividade e Desenvolvimento Profissional
Lisandra Oliveira e Silva	Doutorado em andamento em Ciências do Movimento Humano (2008) Mestrado em Ciências do Movimento Humano (2007-2005)	Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte. - UFRGS (estudante)	Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
Bráulio Amaral Lourenço	Mestrado em Ciências do Movimento Humano (2007-2009)	Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte. - UFRGS (estudante)	Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
Marlon André da Silva	Mestrado em Educação Nas Ciências (2006-2008)	Inovação Tecnológica e Educação - IFRS (pesquisador) Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte. - UFRGS (estudante)	Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte Implementação e avaliação de processos educacionais
Vera Regina Oliveira Diehl	Doutorado em andamento em Ciências do Movimento Humano (2012) Mestrado em Ciências do Movimento	Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte. - UFRGS (estudante)	Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte

	Humano (2005-2007)		
Maria Regina Puhl	Graduação em Educação Física	-	-
Neiva Pereira	Mestrado em Educação Física(2007-2009)	Tecnologias aplicadas à EAD e a Políticas Públicas - UFMS (estudante) Engenharia de Software - UFMS (estudante)	Componentes para EAD Educação a Distância Modelagem e Geração de Material Didático para EAD Reusabilidade de Software

No momento em que os estudos foram publicados a formação acadêmica dos autores se configurava da seguinte forma: graduação (4), especialização (1), mestre (3), doutorado em andamento (2), doutorado (2), pós-doutorado (1).¹⁸ Relacionando os quadros 2 e 3, percebemos que no momento da publicação dos estudos prevalece na Educação Física um grau de formação menor do que nos autores da Educação. No entanto, em ambos os casos os autores tem investido em sua formação acadêmica.

Nesse sentido, analisamos que apesar dos autores continuarem investindo em suas formações acadêmicas, não deram continuidade as produções realizadas. O que ocorre são estudos esporádicos, em que não há desenvolvimento do referencial teórico-metodológico das narrativas por meio da continuidade das produções e aprofundamento das pesquisas.

Ao analisarmos os grupos e linhas de pesquisas nos quais os autores possuem vínculos, podemos identificar que 4 autores (Oliveira e Silva, L; Silva, M. A; Diehl, V. R. O; Lourenço, B. A, 2011) que publicaram conjuntamente, estão articulados ao grupo de pesquisa “Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte” da UFRGS liderado o professor Vicente Molina Neto. Molina desenvolve inúmeros estudos dentro do referencial teórico das narrativas, em sua maioria voltado para a formação de professores e prática docente. Além disso, ao analisarmos os currículos, verificamos que 3 dos autores citados (Oliveira e Silva, L; Diehl, V. R. O; Lourenço, B. A.) foram orientados por ele durante a pós-graduação, evidenciando que mesmo não sendo uma publicação em parceria com o autor, existe uma influencia do pesquisador na base teórica utilizada no estudo. Isto demonstra que os doutores que estão inseridos na pós-graduação tem a possibilidade de conduzir

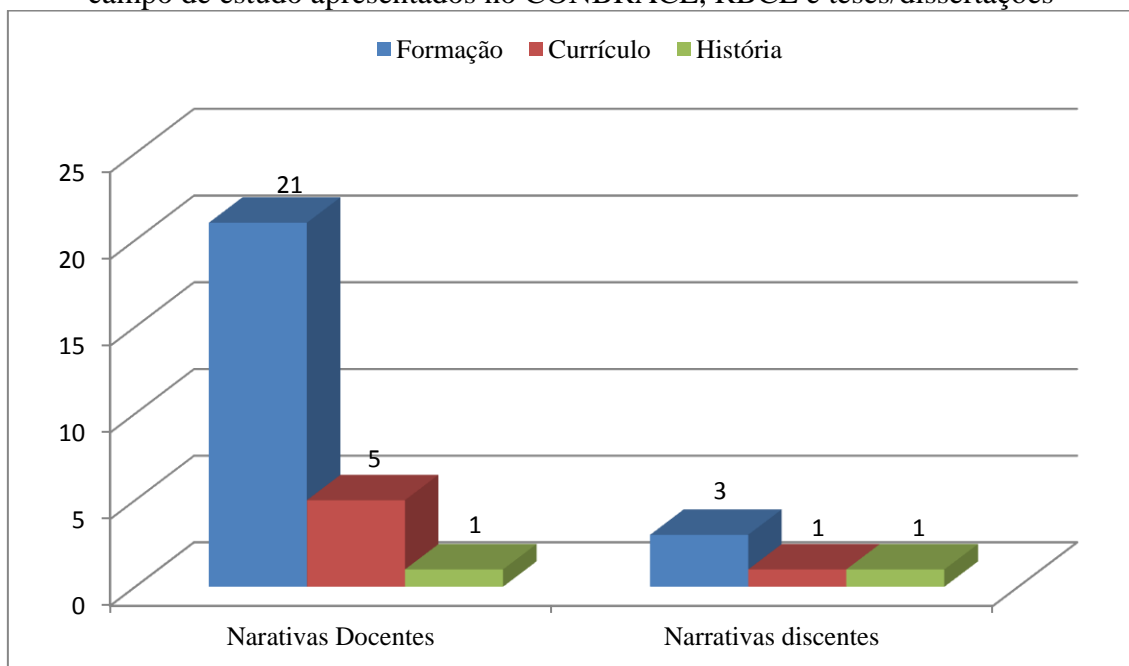
¹⁸ Em relação a formação acadêmica das autoras Marcella Coelho Moreira e Marcela Amaral Martins é importante salientar que vieram de seus Currículos Lattes, porém a última atualização dos seus currículos é anterior a 2006, portanto se apresentam como dados possivelmente desatualizados.

estudos e aprofundar temáticas dentro de determinado referencial teórico dando possibilidade aos estudantes de entrarem em contato com material desenvolvido pelo grupo de pesquisa e dar continuidades em produções independentes.

Vieira (2011) também sinaliza em seu mapeamento a importante contribuição do grupo de pesquisa liderado por Molina Neto, na produção de pesquisas com narrativas docentes. Destacando-se as produções inclusas em seu mapeamento, as quais se diferenciavam em seus referenciais teórico-metodológicos variando entre narrativas de história de vida no contexto da triangulação de fontes dos estudos etnográficos/caso, narrativas de história de vida no contexto biográfico e (auto)biográfico e as pesquisas com narrativas imagéticas na perspectiva de estudos no/do/com o cotidiano. Isso demonstra um compromisso do grupo de pesquisa no aprofundamento das produções que utilizam narrativas, contribuindo para o desenvolvimento da temática e fortalecimento do referencial na Educação Física.

Em relação ao campo em que as pesquisas se desenvolveram, o gráfico 8 mostra que a formação docente (inicial e/ou continuada) predomina, tanto nas pesquisas com narrativa discentes quanto com narrativas docentes. Lembrando que as narrativas discentes que abordam a temática da formação, se refere somente à formação inicial.

Gráfico 8 - Distribuição dos trabalhos com pesquisa narrativa e Educação Física por campo de estudo apresentados no CONBRACE, RBCE e teses/dissertações



Dentre trabalhos com narrativas docentes mapeados por Vieira (2011) que desencadeiam suas discussões no campo da formação foram identificados 18 trabalhos

com formação continuada e 3 com formação inicial. Compreendendo que um desses trabalhos no campo da formação inicial (ALMEIDA JÚNIOR; PRADO, 2009) utilizou tanto narrativas docentes quanto discentes e, portanto, foi identificado como parte de ambos os mapeamentos. Com narrativas de professores Vieira (2011) identificou no Conbrace 7 trabalhos com formação continuada, 1 trabalho no campo do currículo e 3 no campo da formação inicial. Na RBCE a autora encontrou 1 trabalho no campo da formação continuada, 4 trabalhos no campo do currículo e um trabalho no campo da história. E no caderno de indicadores da CAPES todos os 10 trabalhos¹⁹ encontrados foram desenvolvidos no campo da formação continuada.

Os campos do currículo e da história da Educação Física e cotidiano escolar tem uma presença reduzida entre as publicações. De acordo com os dados, na Educação Física o campo no qual as pesquisas narrativas tem se desenvolvido em maior escala é o da formação. Evidenciando como as pesquisas com narrativas têm centrado seus objetos de estudos no professorado e silenciado as experiências, memórias e necessidades dos alunos.

Apesar da pouca variedade dos campos de estudos, os trabalhos sinalizam amplas possibilidades nos usos narrativas e suas artes de fazer e produzir pesquisas, gerando uma diversidade nos diálogos teórico-metodológicos. Para tentar compreender essa diversidade Vieira (2011, p. 59) sistematizou as pesquisas em categorias construídas com base nas leituras dos trabalhos, que levam em consideração “os usos da narrativa como abordagem, fonte ou método e o diálogo teórico metodológico que lhes davam suporte”. De acordo com a sistematização, os estudos foram divididos em sete categorias da seguinte forma:

- a) **A narrativa de história de vida no contexto da triangulação de fontes e estudos etnográficos:** Trabalhos cuja metodologia se desenvolve na perspectiva etnográfica e de caso, em sua maioria compreenderam a prática e formação docente no cotidiano escolar. A história de vida é utilizada como instrumento de pesquisa associada a observações participantes, análises documentais e registros em diário de campo em um processo de triangulação de fontes.
- b) **Investigação-narrativa por entrevista em estudos de ciclo de desenvolvimento profissional e identidade docente** O diálogo teórico-metodológico

¹⁹ Nove dissertações e uma tese

da maioria dos estudos gira em torno de Michel Huberman, Ivor Goodson e Antônio Nóvoa.

c) A narrativa de imagem como fonte produzida por pesquisa-ação: O diálogo teórico-metodológico das pesquisas adotaram o entendimento de *narrativa e experiência* de Walter Benjamin, de *indústria cultural* de Theodor Adorno, do debate de *educação e mídia* de Joan Ferres, e o entendimento acerca de *trabalho docente* de Antônio Nóvoa.

d) Narrativas imagéticas e (auto)biográficas na perspectiva de estudos no/do/com os cotidianos: Estudos que articulam formação-ação docente em um movimento de formação-investigação por meio da narração (escritas pessoais: diários e cartas) e imagens fotografadas. Os estudos trouxeram no diálogo teórico-metodológico Walter Benjamin na compreensão de narrativa, experiência e rememoração, Roland Barthes e Philippe Dubois na relação narrativa-imagem. Além disso, o diálogo se estende para o campo da educação com entendimento de pesquisa narrativa e formação docente com Roseli Fontana, e roda de conversa e registros de prática docente com Cristina Warschauver.

e) Pesquisa com história de vida na perspectiva biográfica e (auto)biográfica de abordagem experiencial: Estudos que fizeram aproximações com memórias e trajetórias por meio das histórias de vida em uma perspectiva de pesquisa de investigação/formação. Diálogo teórico-metodológico com os estudos de Marie Christine Josso que alicerça a proposta experiencial de pesquisa, e estudos que se aproximam dessa perspectiva como os de Antônio Nóvoa e Ivor Goodson.

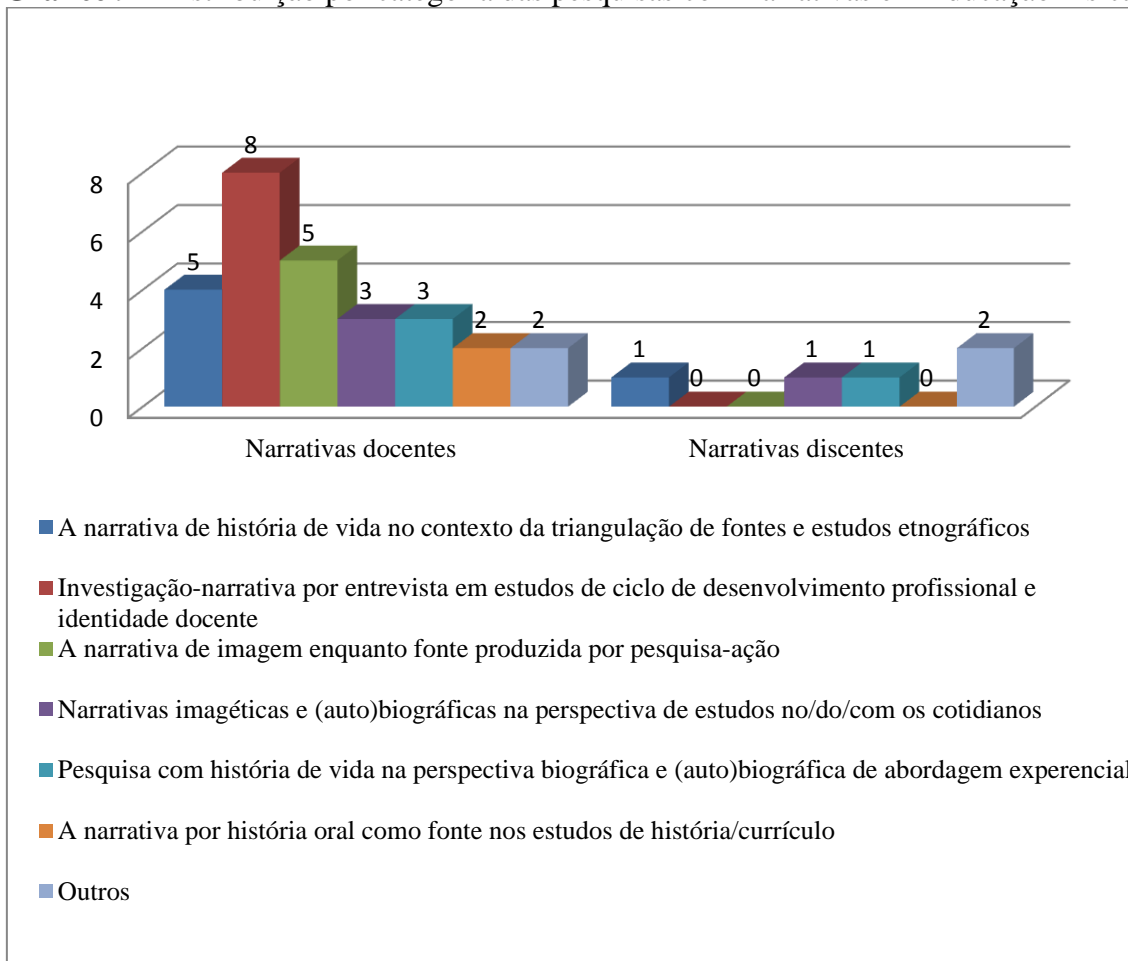
f) A narrativa por história oral como fonte nos estudos de história/currículo: Exploram fontes documentais associadas nas discussões com as narrativas no presentes pela história oral. O diálogo teórico-metodológico se dá com os estudos de Palmer Thompson na discussão sobre história e experiência e também com Ivor Goodson e Antônio Viñao Frago sobre currículo e formação docente.

g) Outros: Trabalhos utilizam diferentes autores em seus diálogos teóricos-metodológicos, tanto com alguns supracitados nas categorias acima, como com outros que não faziam congruência com os demais estudos.

No gráfico 9 é possível observar as pesquisas com narrativas docentes e discentes em Educação Física distribuídas quantitativamente entre as categorias. Um maior detalhamento das pesquisas com narrativas de alunos em Educação Física pode

ser visualizado no apêndice B, em que é possível acessar dados como nome do trabalho, autores, resumo dos textos, assim como ano e local de divulgação.

Gráfico 9 - Distribuição por categoria das pesquisas com narrativas em Educação Física



Os cinco trabalhos encontrados caminham para rumos diferentes no que diz respeito à metodologia, artes de fazer e produzir pesquisa narrativa com alunos, e diálogo teórico-metodológico.²⁰ Os dois trabalhos (MOREIRA, 2005; OLIVEIRA E SILVA, 2011) agrupados na categoria Outros apresentam características metodológicas com narrativas orais, escritas e imagéticas, porém realizam diálogos teórico-metodológicos com autores diferenciados daqueles apontados em estudos que apresentam estratégias metodológicas semelhantes, por isso não foram identificados como pertencentes a nenhuma outra categoria específica.

²⁰ Não foram encontrados trabalhos com características da categoria Investigação-narrativa por entrevista em estudos de ciclo de desenvolvimento profissional e identidade docente, em virtude do foco das buscas, que foram trabalhos com narrativas de alunos. Também não foram identificados trabalhos nas categorias: narrativa de imagem enquanto fonte produzida por pesquisa-ação e narrativa por história oral como fonte nos estudos de história/currículo

Três categorias tiveram 1 trabalho identificado em cada uma, são elas: Narrativa de história de vida no contexto da triangulação de fontes e estudo etnográficos, com o estudo de Silva (2005); Narrativas imagéticas e (auto)biográficas na perspectiva de estudos no/do/com os cotidianos, com a pesquisa de Almeida Júnior e Prado (2009); e História de vida na perspectiva biográfica e (auto)biográfica de abordagem experiencial, com o estudo de Puhl e Pereira (2011).

Silva (2005) buscou compreender como as experiências vividas durante o curso de Educação Física contribuem na construção dos saberes e da profissionalização docente e para tanto utilizou entrevistas semi-estruturadas e estudos com narrativas. O referencial teórico acerca da utilização das narrativas ficou por conta de Connelly & Clandinin.

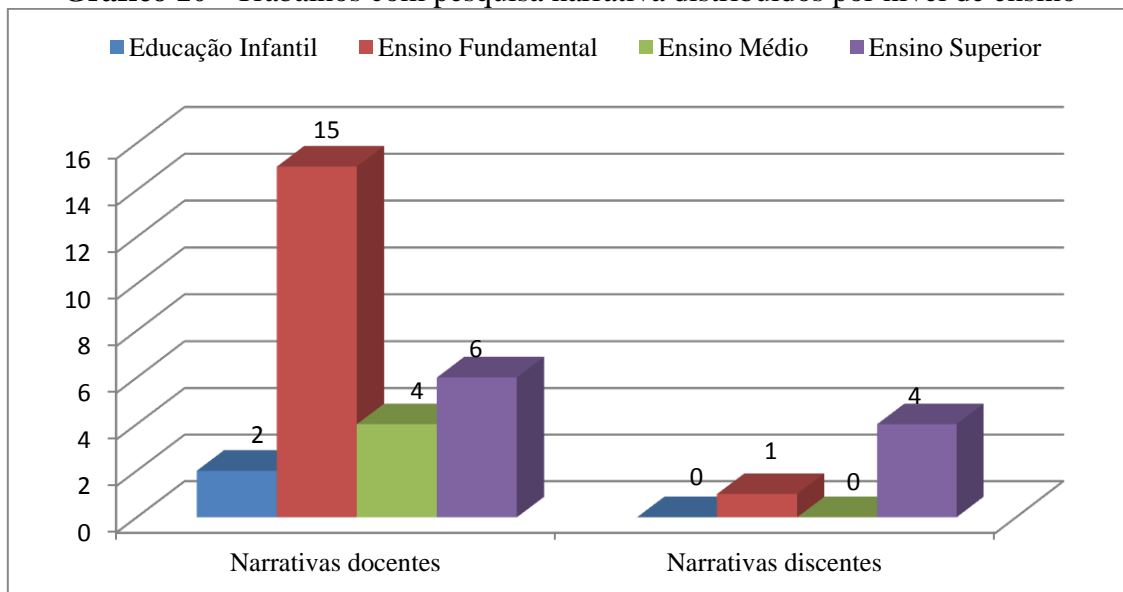
Almeida Júnior e Prado (2009) analisam o estágio supervisionado no processo de formação inicial e apresentando alguns indícios das aprendizagens produzidas e vivenciadas pelos acadêmicos. Para isso articularam registros fotográficos feitos pelos estudantes aos depoimentos de cada um sobre as lembranças que aquelas imagens lhes provocavam. O diálogo teórico-metodológico teve como referências Walter Benjamin e seus estudos com narrativa e experiência e com Roland Barthes e Philippe Dubois e seus estudos com narrativa e imagem.

Puhl e Pereira (2011) objetivou verificar a relação entre as memórias da Educação Física escolar e a escolha da graduação em Educação Física e analisaram setenta memoriais de alunos do 1º e 2º semestre na faculdade da Serra Gaúcha. O diálogo teórico-metodológico foi desenvolvido com Goodson e Nóvoa.

Quando analisamos os lugares em relação ao nível de ensino identificamos que as práticas de pesquisa predominam no ensino superior nos trabalhos com narrativas discentes, com quatro pesquisas, representando 80% dos estudos encontrados. Porém, com narrativas docentes no ensino fundamental é que ocorre grande parte das investigações acadêmicas.

A Educação Infantil é o nível de ensino que aparece com menos expressividade quantitativamente com apenas dois trabalhos, seguido pelo ensino médio com quatro trabalhos, ambos fazendo uso apenas das narrativas docentes. Como pode ser observado na sistematização do gráfico 10.

Gráfico 10 - Trabalhos com pesquisa narrativa distribuídos por nível de ensino



Foram identificados 10 trabalhos com ensino superior, 6 com narrativas docentes e 4 com narrativas discentes, a maioria dos estudos priorizam as práticas no contexto da formação docente como objeto de pesquisa.

Neste capítulo nossa proposta foi compreender qual o movimento da pesquisa narrativa em Educação e Educação Física e como os estudos com narrativas dos alunos tem se inserido nesse contexto. Pudemos verificar a pouca atenção dos pesquisadores em desenvolver estudos que utilizem narrativas discentes, ouvi-los e assim compreender suas necessidades.

Afinal muito se fala em dar voz ao aluno, mas como foi demonstrado quantitativamente este processo não tem sido aplicado nos estudos da Educação Física que utilizam narrativas como referência. Verifica-se então o imperativo de uma inversão de sentidos nas pesquisas narrativas, voltar o olhar para este praticante do cotidiano que não tem tido visibilidade no meio acadêmico.

1.5. DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES COM NARRATIVAS DOCENTES E DISCENTES EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: COMO SE CONFIGURA O MOVIMENTO DE PESQUISA?

Com o mapeamento dos estudos com narrativas discentes apresentado neste capítulo observamos algumas lacunas deixadas pelos pesquisadores. Uma delas foi a identificação de poucas produções que dão visibilidade a voz dos praticantes do cotidiano e quando o fazem são, em sua maioria, por meio da voz do educador,

silenciando as necessidades do aluno. Essa voz reduzida dos alunos pode estar vinculado também a falta de instrumentos adequados ao desenvolvimento ou construção dos dados para análise das pesquisas narrativas com crianças e adolescentes.

Verificamos também a não continuidade dos estudos por parte dos pesquisadores e alertamos para a responsabilidade que os doutores que estão inseridos na pós-graduação e articulados a grupos de pesquisas têm de promover e desenvolver pesquisas que aprofundem questões relacionadas ao referencial teórico-metodológico das narrativas, não permitindo que as produções dentro dessa perspectiva se restrinjam a estudos esporádicos que não contribuem para o avanço da área.

A área tende a se fortalecer na medida em que ela começa a produzir articulando a sua produção ao grupo de pesquisa. E adotando uma continuidade, essa produção vai ganhar cada vez mais densidade, aprofundamento e problematização. A partir do momento em que os grupos de pesquisas se empenham em desenvolver trabalhos em uma determinada temática, em cada pesquisa alguma questão a respeito do tema vai se resolvendo, se aprofundando e assim é criada uma base teórica sobre como fazer esse tipo de pesquisa.

É interessante para a Educação Física escolar que mais estudos sejam desenvolvidos com uso das narrativas como procedimento teórico-metodológico, pois essas pesquisas possibilitam enfrentar o distanciamento entre as produções acadêmicas e a prática docente dentro da escola.²¹ A pesquisa feita com o professorado e aos alunos, ambos praticantes deste cotidiano, proporcionam trabalhos que não ficam apenas no discurso acadêmico e se apresentam na materialidade das práticas dentro da sala de aula em um processo de autoria, co-autoria, autonomia e legitimidade. Dessa forma, esses praticantes têm suas necessidades, desejos, anseios e opiniões em um lugar de destaque, afirmando-se como autores e protagonista dos estudos realizados. Proporcionando assim uma auto-reflexão que contribui não somente para a formação profissional e crescimento pessoal do pesquisador, mas também deste praticante co-autor da pesquisa.

É interessante que as pesquisas desenvolvidas no cotidiano escolar dialoguem com uma metodologia que possibilite a produção conjunta com os praticantes buscando se conectar aos seus interesses, dando visibilidade aos processos de ensinar e aprender desenvolvidos por eles. Molina Neto (2009) ressalta os efeitos gerados pesquisas que se mostram alheias aos interesses dos colaboradores, e alguns exemplos disto tem sido a

²¹ Um exemplo desse tipo de estudo pode ser visto no artigo de Vieira, Santos, Ferreira Neto (2012) recém-publicado na Revista Movimento.

escassa conexão entre as pesquisas educativas e a melhoria da qualidade de ensino e a baixa contribuição das mesmas para as decisões no âmbito das políticas públicas. Fundamentado nos estudos de Sancho Gil e Hernández que defendem os procedimentos e as atitudes metodológicas em pesquisas no ambiente escolar que levem em consideração a co-autoria do professorado, criticando o modo tradicional de pesquisas, sugerindo que os mesmos são fragmentados e irrelevantes, pois além de não abordarem problemáticas de interesses do professorado ainda não fazem inferências sobre a complexidade dos fenômenos educativos.

Molina Neto (2009) avança essa discussão trazendo a análise para o campo da Educação Física no qual, segundo seus estudos, ocorre um processo similar. O que se apresenta na área são pesquisadores pouco envolvidos e com pouca vontade política para entrar em uma escola e permitir que seus projetos sejam analisados e sofram críticas e contribuições do professorado. E nas poucas vezes que o fazem, quase sempre são apresentados projetos voltados para as ciências naturais, tais como avaliar a capacidade física do aluno, o trabalho do professor, hábitos de vida dos estudantes e não buscam compreender o que este professor e este aluno fazem na escola e quais os significados da Educação Física no processo Educativo e na vida dos estudantes.

Por isso pesquisas como a que nos propomos desenvolver são interessantes para o avanço das discussões dentro da área e conseqüentemente para a melhoria da qualidade de ensino da Educação Física nas escolas, já que estão associadas as necessidades concretas narradas por aqueles que vivenciam este processo.

E isto se tornou mais evidente com o avanço das leituras e revisão bibliográfica, na qual pudemos verificar a escassez de publicações que utilizam as narrativas do professorado e/ou dos alunos como objeto de pesquisa na Educação Física. E os que utilizam, em grande maioria, a discussão se estabelecem no processo de formação continuada e quando trabalha com as narrativas de alunos, geralmente são alunos do ensino superior. Dessa forma, compreendemos que os estudos que estão no campo da narrativa estão tendo como eixo a formação continuada e a formação inicial e pouco se tem dado visibilidade ao modo como os alunos tem se apropriado dos saberes compartilhados nas aulas de Educação Física e das demais disciplinas. O que ficou visível em nosso mapeamento, principalmente em como o ensino médio vem sendo silenciado nas pesquisas, como pode ser observado também em estudos de diversas áreas do conhecimento como André (1999), Carvalho (2002) e Santos (2011).

Compreender o processo pedagógico que a Educação e a Educação Física proporcionam dentro da escola e entender os significados que os alunos atribuem a estas experiências, o que eles compreendem que aprenderam e a relevância que tudo isso teve em sua vida escolar, é preciso inverter o caminho em que as pesquisas têm sido feitas e voltar o olhar para este indivíduo, torná-lo também protagonistas de sua própria história.

1.6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, A, S; PRADO, G, V. Quando as imagens ardem: fotografia, narrativas e formação inicial em Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte e formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BARREIROS, C, H. Cadernos de narrativas: Linguagem, narração e experiência na formação de educadores/as. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2002.

CARVALHO, J. M. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.2, p. 15-45, jul./dez. 2002.

CHAGAS, L, M, de M. A narrativa oral e escrita das crianças na fase inicial da alfabetização: reflexões sobre uma atividade de ensino. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artimed Editora, 2000.

_____. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). **Educação física, esportes e sociedade**: temas emergentes. São Cristovão: UFS, v.3, 2009. p. 231-245.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), p. 5-25, 2001.

LIMA, R, C, P; FERNANDES, M, C, G. Representações sociais de alunas de pedagogia sobre suas trajetórias escolares. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

LEAL, T, F; LUZ, P, F. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre processo de interação. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2000.

MEDEIROS, A, B de. Nas asas das borboletas os sentidos do tempo. Memória, tempo e narrativa de crianças no cotidiano da escola. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2011.

MOLINA NETO, V. MOLINA, R. M. K. A prática pedagógica do professorado de educação física no cotidiano escolar – pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V. et al. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física. Injuí: Unijuí, 2009.

MORAES, Dislane Z; LUGLI, Rosário Silvana G. (org.) **Docência, pesquisa e aprendizagem:** (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MUGNAINI, R.; CARVALHO, T. de; CAMPANATTI-OSTIZ, H. Indicadores de produção científica: uma discussão conceitual. In: POBLACIÓN, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. da (Org.). **Comunicação e produção científica:** contexto, indicadores, avaliação. São Paulo: Angellara, 2006.

MOREIRA, M, C et al. Memórias do corpo estudantil: singularidades na narrativa histórica da Educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005.

MOROSINI, M. C. et al. **A produção científica sobre educação superior no Brasil: 1968 – 2000.** Porto Alegre: GT Política de Educação Superior/Anped, 2002.

OLIVEIRA E SIVA, L et al. Os sentidos da escola na atualidade a partir de significados conferidos por docentes e estudantes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2011.

PÉREZ, C. L. V; TAVARES, M. T. G; ARAÚJO, M. da S. **Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores**. Rio de Janeiro: Editora UERJ. 2009.

PUHL, M, R; PEREIRA, N. Memórias da Educação Física escolar e escolha do curso de graduação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2011.

ROSOLEN, R. O cultural e o afetivo nas vozes de alunos sobre a resolução de problemas de matemática. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2000.

SANTOS, Wagner dos. **A constituição do campo epistemológico do currículo: estratégias, apropriações e circularidades culturais operadas na Anped**. 2010. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SOARES ET AL. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARTUCI, D. A escolarização do aluno surdo e a significação de si: ser, conhecer e aprender. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

VIEIRA, Aline Oliveira. **Narrativa de memória da formação docente de Educação Física no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

VIEIRA, A. O.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 119-139, jul./set. 2012.

CAPÍTULO II

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO ALUNO

RESUMO

Objetiva compreender a relação que alunos e alunas estabelecem com os saberes nas aulas de Educação Física. O pressuposto teórico-metodológico utilizado foi o da narrativa autobiográfica. Tem como colaboradores treze alunos, quatro meninos e nove meninas, de uma turma de ensino médio. Ao tomar como referência a lógica escolar, os alunos apresentam dificuldades em considerar a relação que estabelecem com os saberes na Educação Física como aprendizado. Além disso, as críticas não se restringem a essa disciplina, mas estendem-se à própria escola, que parece ter sua lógica de ensino alheia aos desejos e necessidades dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Física. Relação com o saber. Narrativa discente.

2.1.INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento na Educação Física, no que diz respeito aos estudos realizados com o cotidiano escolar, evoca a necessidade de um processo de pesquisa articulado com as pessoas que o praticam e, sobretudo, partindo de questões que se apresentam em meio às redes tecidas por elas. Contudo, esse tipo de estudo tem centralizado suas análises no professor, em sua formação e ação docente (FALCÃO et al., 2012; MOLINA NETO; MOLINA, 2009; VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012; SANTOS, 2005). São tímidas as iniciativas de pesquisas que tomam como fonte as narrativas de alunos (SILVA, 2005; MOREIRA et al., 2005; ALMEIDA JÚNIOR; PRADO, 2009; SILVA et al., 2011; PUHL; PEREIRA, 2011).

Fundamentados na necessidade de uma inversão metodológica em que o olhar do pesquisador esteja voltado para o diálogo com o aluno, dando visibilidade às suas experiências, abertos a ouvir e compreender suas perspectivas sobre o seu processo de aprendizagem, é que nos propusemos desenvolver um estudo com narrativas autobiográficas (PEREZ, 2006).

O resgate das narrativas como perspectiva teórico-metodológica coloca os indivíduos que outrora foram esquecidos e silenciados em pleno lugar de evidência, para que se apropriem das experiências do passado que, presentificadas na ação

cotidiana, ganham ressignificação como herança a ser preservada e recriada como conhecimento, agregando ao narrador a sensação de importância e pertencimento (BENJAMIN, 1994).

O objetivo deste texto é compreender a relação que alunos e alunas do ensino médio estabelecem com os saberes (CHARLOT, 2000) compartilhados nas aulas de Educação Física durante o período de escolarização. Para tanto, organizamos este artigo em dois momentos. No primeiro, apresentamos a base teórica e metodológica empregada no trabalho, para, em um segundo momento, dialogar com as narrativas dos alunos.

2.2. TEORIA E MÉTODO

Aceitamos o desafio de compreender como se constituiu, para estudantes do ensino médio, a sua relação com a Educação Física, assumindo a postura do colecionador, reunindo textos, falas, imagens, fragmentos das memórias de experiência sem preocupação com a linearidade dos acontecimentos estabelecidos em rupturas e descontinuidades no fazer história (BENJAMIN, 2006).

O conceito de *experiência* adotado toma como referência os estudos de Bondía (2002, p. 21) quando traz o termo experiência como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Por isso, experiência requer do indivíduo disponibilidade e abertura. Só tem uma experiência aquela que está exposto e disposto a ela.

Narrar as experiências nas aulas de Educação Física é também uma atividade de resgate da memória por meio da linguagem. Propicia ao aluno uma reflexão do que lhe aconteceu, promovendo uma maior apropriação do acontecimento por meio do estímulo ao desenvolvimento da capacidade de narrar, ressignificando aprendizados que estão inscritos no seu corpo. No diálogo com Charlot (2009), compreendemos que, ao voltarmos a atenção para o aluno, damos visibilidade às escritas do sujeito na sua relação com o saber. Dessa maneira, demonstramos que:

Partir dos alunos, da sua fala e do seu corpo, em vez de focar a reflexão sobre o professor e o que ele ensina, constitui uma ruptura epistemológica fundamental. O ponto de partida não é mais o *ensinar*, ou seja, o que pretende a Educação Física (e não consegue realizar, como evidenciam as pesquisas), mas, sim, o aprender, isto é, o que está acontecendo quando um

aluno participa das atividades de Educação Física (CHARLOT, 2009, p. 240).

Por meio das narrativas de experiência dos alunos, elaboramos um estudo pautado na memória, adentrando às camadas de lembranças e esquecimentos contidos nas narrações, tentando puxar os fios do passado e constituir, no presente cotidiano, sentidos dessas experiências (LE GOFF, 1994). A partir de Certeau (2002), buscamos identificar os *usos e maneiras de fazer* nas relações mantidas em um cotidiano passado a partir das produções narrativas dos alunos, analisando suas inventividades produtoras de *táticas* que emergem na rememoração do processo de aprendizagem. Nesse caso, compreendemos que os *usos e maneiras de fazer* dos alunos correspondem a

[...] outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 2002, p. 39).

Na produção dos consumos que se traduzem *nas maneiras e artes de fazer e dizer* dos alunos, identificamos as *táticas* de apropriação e ressignificação dos bens culturais compartilhados nas aulas de Educação Física. Os alunos agem, *consomem* os saberes oferecidos a eles, podendo *taticamente* estabelecer outros sentidos para além do que foi projetado intencionalmente por aquele que ocupa *estrategicamente* o lugar de poder. É com base nessa perspectiva que justificamos a intenção do estudo em não apenas identificar o que foi ensinado nas aulas de Educação Física, mas também focalizar a relação e o consumo que os alunos estabelecem com o saber.

Foi com esse intuito que convidamos para participar do estudo uma instituição pública de ensino médio, localizada na região metropolitana da Grande Vitória. A sua escolha se deve ao fato de já termos realizado pesquisas anteriores na escola, porém com o professor de Educação Física (VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012). Além de facilitar o acesso, essa opção nos permitiu, nesta pesquisa, produzir uma leitura sobre as aulas de Educação Física do ponto de vista dos alunos.

As primeiras aproximações com os alunos foram para dialogar sobre o processo de pesquisa, criando um ambiente de transparência e cooperação, onde eles pudessem se sentir à vontade para expressar seus anseios e opiniões. Formou-se uma roda de conversa em que os alunos apresentaram, em suas narrativas, suas experiências com a Educação Física, tendo como foco principal o seu processo de aprendizagem.

Para compreender o aprender Educação Física na perspectiva dos alunos, buscamos identificar as *pistas e indícios* (GINZBURG, 2002) deixados durante o percurso narrativo, sobre a relação com os saberes vivenciados com a disciplina.

Atentos a essas questões, percebemos que os estudantes estavam inicialmente desconfiados com a presença dos pesquisadores e também com a organização das carteiras em um círculo, ficando assim todos em evidência para a construção das narrativas. Porém, apesar dos olhares receosos, notamos uma curiosidade inquietante em compreender o processo de pesquisa. Com suas dúvidas esclarecidas, as discussões fluíram e as primeiras narrativas foram construídas evidenciando a relação dos participantes com a Educação Física, mergulhando em suas próprias memórias e nas dos seus colegas.

Para conceber a relação com o saber por meio dessas experiências narradas, utilizamos, como referência, os estudos de Charlot (2000, 2009) sobre a relação com o saber e as reflexões que os alunos trazem sobre as figuras do aprender no processo de escolarização. Para o autor, a relação com o saber

[...] é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

Buscamos alternativas para compreender os saberes compartilhados pelos alunos na relação com a Educação Física. Mas, como dar visibilidade às experiências dos alunos que estão inscritas no corpo e que nem sempre se traduzem em linguagem oral? Foi com o objetivo de responder a essa questão que elaboramos outras possibilidades de produção de fontes. Propomos que os alunos construíssem composições corporais para demonstrar os aprendizados, permitindo analisar o que eles “fazem com” o seu corpo (SCHINEIDER; BUENO, 2005). De acordo com Schneider e Bueno (2005, p. 24), essa ação nos permite compreender

[...] Os conhecimentos com os quais a disciplina Educação Física lida, como os esportes, jogos, danças, lutas e ginástica, são atividades constantemente submetidas a minivariações de situações de aplicação [...]. *Fazer com*, nesse sentido, indica o tipo de investigação que se pode desenvolver quando se busca compreender o conhecimento que os alunos e alunas conseguiram mais incorporar do que sistematizar em forma de enunciados.

Elaboramos, como alternativa metodológica, um momento em que os estudantes pudessem não só “falar sobre” o que aprenderam, mas também “fazer com” o seu corpo o que foi aprendido na disciplina. Foi pedido aos alunos que criassem e demonstrassem, por meio de uma elaboração corporal, o que aprenderam na Educação Física. Conversamos sobre algumas opções, como peça de teatro, jogral, coreografia, jogos etc. Com esse intuito, optaram em ir para a quadra, pois queriam demonstrar o que aprenderam sobre esportes. Nem todos os alunos participaram. Grande parte das alunas (Rafaela, Fernanda, Carla, Catarina e Daniela) preferiram não fazer a atividade, sob o argumento de que não gostavam de esportes, não tiveram experiências interessantes com esse conteúdo ou não estavam preparadas.

Os demais alunos (Karen, Jorge, Paulo, Leandro, Bianca e Helson) se dividiram em grupos mistos e se organizaram para jogar inicialmente vôlei e depois futebol. Eles fizeram questão de mostrar o domínio que tinham sobre as regras de ambos os esportes. Iam jogando e narrando sobre cada momento, chamando a atenção para a execução dos fundamentos técnicos, ressaltando as suas habilidades com cada atividade e tecendo críticas a cada comportamento dos colegas que estivesse fora das regras oficiais do esporte. Narraram também as experiências que tiveram com esses esportes, como conteúdo, como se destacaram em algumas competições, os outros esportes que gostariam de ter aprendido etc.

Após essas atividades, o grupo se dirigiu à sala de aula, onde os alunos se sentiram mais à vontade para fazer outras construções corporais que demonstrassem seus aprendizados na Educação Física. Apesar da inicial resistência em participar da atividade, eles se envolveram na discussão sobre o que seria feito, com cada um indicando o que aprendeu e o que achava relevante representar e também participaram da atividade prática se apresentando para a turma. Todos esses elementos que compuseram suas elaborações corporais estavam presentes nas narrativas dos alunos durante o grupo focal e voltaram a aparecer nas narrativas individuais. As narrativas orais, escritas, corporais e imagéticas, elaboradas pelos alunos, foram organizadas e sistematizadas em eixos de análises a partir do diálogo com as fontes produzidas e com a literatura.

A escola, no ano de 2012, possuía apenas uma turma de ensino médio com treze alunos, portanto os critérios de escolha dos alunos restringiram-se em ser componente da turma e concordar com a participação no estudo. Com o consentimento de todos os

estudantes, formou-se um grupo bastante heterogêneo em diversos pontos de suas experiências com a Educação Física.

No quadro 4, apresentamos todos os praticantes da pesquisa de acordo com a produção de fontes. Observamos que, apesar dos vários recursos metodológicos utilizados, nem todos os alunos foram envolvidos nas diferentes etapas, em virtude da ausência no dia em que determinado recurso metodológico foi usado ou por opção do estudante em não participar. Cabe ressaltar que os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e a família o Termo de Consentimento, autorizando o uso do registro fílmico e fotográfico em todos os encontros, conforme previsto pelo Comitê de Ética da Ufes. A pesquisa foi aprovada por esse Comitê sob o nº 15419913.4.0000.5542.

Quadro 4 – Discentes de acordo com a participação na produção de fontes						
Aluno	Idade	Fontes de pesquisa				
		Grupo focal	Elaboração de mural	Elaboração corporal	Narrativas individuais	Caderno de memórias
Rafaela	16	X	x	x	x	x
Karen	17	X	x	x	x	--
Jorge	16	X	x	x	x	--
Paulo	17	X	x	x	x	--
Leandro	17	X	--	x	x	--
Fernanda	16	X	x	x	x	--
Samanta	16	X	x		--	--
Bianca	18	X	x	x	x	--
Helson	17	X	x	x	x	--
Carla	17	X	x	--	x	x
Catarina	17	X	x		x	--
Daniela	17	X	x	x	x	x
Laís	16	X	x	--	x	x

Apenas duas meninas (Daniela e Samanta) passaram por todo o processo de escolarização em uma única instituição. Todas as escolas frequentadas pelos estudantes eram da rede pública. A pesquisa procurou compreender quem são esses narradores, jovens que projetam na escolarização diferentes sentidos, pois, apesar de narrarem um cotidiano passado, este ganhou leituras e reflexões a partir das condicionantes da realidade vivida no presente.

2.3.O QUE “EU” APRENDI NA EDUCAÇÃO FÍSICA?

Ao tomarmos como questão inicial o que os alunos aprenderam nas aulas de Educação Física, observamos a demarcação de três diferentes fases no processo de escolarização: início do ensino fundamental (da 1^a a 4^a série), final do ensino fundamental (5^a a 8^a série) e ensino médio (1^o e 2^o ano). Referimo-nos à divisão do ensino fundamental por séries, pois, quando os estudantes vivenciaram essa fase da escolarização, ainda não havia ocorrido a mudança na legislação cuja duração obrigatória do ensino fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, passando a abranger a Classe de Alfabetização (BRASIL, 2005).

Diante dessa demarcação temporal e das diferentes especificidades e complexidades que lhe atravessam, construímos dois eixos de análise: a diferenciação do interesse nas aulas durante a escolarização e as implicações de gênero na relação com o aprender na Educação Física.

Uma análise geral das narrativas produzidas pelos alunos define o jogo e as brincadeiras como principais conteúdos a serem ensinados no período inicial do ensino fundamental. É interessante notar como esses conteúdos são considerados pelos alunos como irrelevantes, um aprendizado de pouco valor, como podemos perceber nas narrativas de Karen, Paulo e Leandro:

[...] No primário? Aprender? Nada! A gente corria, brincava, era aula pra brincar [...] (KAREN).

[...] Ah, no ensino fundamental é difícil. Nessa época eu só aprendi a jogar bola como queria. A professora só sabia botar pra jogar bola no campinho que tinha. Fazia como quisesse, era só isso... Era lazer! Aula de descer no escorregador! (PAULO).

[...] Eu nem tinha Educação Física no primário. Eles chamavam a Educação Física de recreação nessa época, só brincava. Aprendi brincadeira, às vezes ele [o professor] fazia a gente pegar dois pedaços de madeira e colocar dentro do pneu. É só brincar, nem é coisa pra aprender isso (LEANDRO).

É interessante notar que, apesar de reconhecerem os jogos e brincadeiras como conteúdos ensinados na Educação Física, os alunos afirmam que nada aprenderam. Temos, neste caso, a associação da Educação Física com a recreação e o lazer, pois se caracterizam por um tempo livre desprovido das obrigações, como estudar. É a Educação Física que se configura como tempo livre e/ou os saberes que ela se propõe a ensinar e o modo como se constitui que geram essa percepção.

O reconhecimento dos aprendizados com a Educação Física deve levar em consideração: a) a visão utilitarista de conteúdo que demarca o próprio projeto de escolarização; b) a não diferenciação ou ampliação entre o aprender na rua e o aprender na Educação Física. Compreendemos que a lógica de organização da escola, em que predomina o olhar valorativo para disciplinas curriculares que possuem dispositivos de registros que podem instrumentalizar o aluno para aprová-lo em cursos/vestibulares, nos ajuda a perceber o modo como o aluno olha para o jogo e a brincadeira.

De acordo com Hérbrad (1990), a escola, como um lugar em que as práticas culturais são sistematizadas por meio de diferentes sistemas simbólicos, materializados em dispositivos de instrução, institui a leitura e a escrita como aprendizagens anteriores a todas as disciplinas. Diante desse contexto, perguntas como “O que se aprende com o brincar? Qual a importância de seu saber, quando comparado com os conhecimentos valorizados pela educação escolarizada?” são recorrentes no cotidiano escolar.

Como a escola é o lugar da escrita e de outras formas de simbolização do mundo, não nos parece estranho o não reconhecimento do brincar como aprendizado. De maneira inversa, compreendemos, assim como Borba (2007), que o brincar e o jogar se constituem como espaços para as crianças se apropriarem dos conhecimentos e das habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. Esses conhecimentos se tecem nas narrativas cotidianas, constituindo os sujeitos e a base para aprendizagens e situações em que é necessário o distanciamento da realidade, o pensar sobre o mundo e interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações. Ao brincar e jogar, as crianças vão se formando como sujeitos de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras.

O entendimento do brincar como modo de produção da cultura infantil, espaço de construção individual e coletiva dos sujeitos, não tem pautado as reflexões dos alunos, talvez por terem assumido como lógico o projeto moderno de educação que produz uma hierarquização entre os saberes que renega as práticas e experiências, sobretudo as corporais, um lugar secundarizado dentro do currículo escolar.

Assim, os alunos elaboram uma leitura do que aprenderam na Educação Física baseados no que eles compreendem como aprender, uma concepção construída ao longo do processo de escolarização e moldada pela lógica da escola, onde os *saberes-objetos* predominam como saberes compartilhados nas outras disciplinas, como Português, Matemática e História. Quando são provocados a fazer uma reflexão sobre o que

aprenderam na Educação Física, eles têm dificuldade em identificar, compreender e formular um enunciado sobre esse tipo de saber diferenciado daqueles com os quais eles estão acostumados a fazer reflexões e teorizações no ambiente escolar.

Percebemos outra possibilidade interpretativa que dificulta o entendimento do saber vivenciado nas aulas de Educação Física como aprendizado, qual seja, a não diferenciação entre o que se faz fora e dentro da escola, como vemos, a seguir, na fala de Paulo: “As coisas da educação Física eu aprendi mais na rua, jogando com os colegas e meus irmãos, então não exige tanto esforço pra entender quanto as outras matérias, tipo Matemática e Português, que eu nunca vi as coisas que tem lá” (PAULO).

O ato de brincar na escola da mesma maneira como se faz na rua nos provoca a refletir sobre o processo de apropriações e ressignificações das práticas corporais como conteúdos de ensino. Como os alunos salientam, não basta reproduzir os saberes locais, mesmo sabendo que reconhecê-los se faz importante; é preciso provocar novas leituras e práticas em um movimento de ação-reflexão-ação, ampliando os conhecimentos que os alunos possuem sobre os conteúdos. Além disso, partimos das práticas para, em diálogo com elas, produzir novas leituras culturais, sociais, políticas e históricas sobre essas mesmas práticas. De fato, parece-nos importante problematizar o jogo e a brincadeira como um patrimônio cultural imaterial da humanidade, compreendendo seu lugar no próprio processo de humanização. Projetar essas questões ao longo da História nos faz entender, por exemplo, os processos de constituição das identidades culturais e suas implicações para uma determinada época, além de nos permitir perceber as continuidades e descontinuidades dessas práticas, como pode ser observado no quadro “Crianças infantis”, de Peter Brugel.

Se, por um lado, a aula de Educação Física não organiza o brincar levando o aluno a ampliar suas experiências dentro e fora da escola, cruzando a leitura de mundo local e global da criança; por outro lado, as demais disciplinas curriculares não aliam seus conceitos a experiências dos alunos, ensinando um saber desencarnado da realidade. Tanto em um caso como no outro, o que está em questionamento não é o saber que trata os componentes curriculares, mas seu projeto de escolarização. A escola não é o lugar do prazer e do lazer, mas do trabalho, que se traduz no plano cognitivo. Essa associação contribui para que os alunos não reconheçam os saberes da Educação Física como aprendizados. Aprender, nessa perspectiva, significa se apropriar cognitivamente de um saber que é abstrato e se materializa em um livro. Temos apostado em um projeto de escolarização que tem aberto mão da experiência e dos

sentidos que os sujeitos atribuem ao saber. Colocada dessa forma, a questão se inverte do que se aprende para o que se faz com que se aprenda.

Defendemos que o aprendizado conferido pela/na Educação Física com base na relação com o saber tem como estatuto privilegiado o domínio de uma atividade e o saber que se apropria na relação com o outro e consigo mesmo, em contraposição aos saberes que são incorporados aos objetos. Ao estabelecer um inventário sobre as figuras nas quais o saber e o aprender se apresentam, Charlot (2000, p. 66) estabelece as seguintes categorizações: “[...] objetos-saberes, objetos nos quais os saberes estão incorporados [...]; objetos cujo uso deve ser aprendido [...]; atividades a serem dominadas, as quais possuem estatutos variados [...]; e, dispositivos relacionais, os quais só podem ser apropriados na relação com o outro”. Para o autor (2000, p. 71), essas figuras podem ser resumidas em três: “[...] constituição de um universo de saberes-objetos, ação no mundo, regulação da relação com os outros e consigo”. Apropriamo-nos dessas três figuras neste estudo.

A possibilidade de demonstrar corporalmente na prática seus aprendizados com a Educação Física evidenciou pistas do modo como os alunos produzem sentidos aos seus aprendizados. Permitiu ainda perceber como as narrativas não se constituem como um todo coerente, pelo contrário, são atravessadas por contradições e descontinuidades. Os mesmos alunos que disseram não ter aprendido nada na fase inicial do ensino fundamental (Karen e Paulo) foram os que lideraram o grupo para demonstrar seus aprendizados e registrar, em forma de escrita em um cartaz, as brincadeiras (peteca, pular corda, dedobol, queimada etc).

Ao demonstrarem os saberes compartilhados nas aulas, os alunos destacaram os momentos de diversão, interação com os colegas, a vivência de uma diversidade de brincadeiras e, principalmente, a autonomia que tinham para decidir o que queriam fazer na aula sem grandes interferências do professor. A perda dessa autonomia é um dos primeiros indícios apontados pelos alunos para a mudança no interesse da disciplina, à medida que avançam nas séries escolares.

Os alunos apresentam aqui um paradoxo, qual seja, ter a participação efetiva do professor dirigindo e determinando as atividades, ou manter a lógica de “Fazemos o que gostamos, ou não fazemos porque não gostamos”. É interessante notar como a exposição dessa ideia aparece de maneira excludente, ou seja, não parece viável para o aluno ter uma intervenção pedagógica que, ao mesmo tempo, amplie seus conhecimentos sobre os saberes das práticas corporais, considerando-os como

construtores desses saberes, inclusive no próprio processo de seleção dos conteúdos. As narrativas buscam demarcar um lugar de autoria e de possibilidade de escolha entre o que fazer ou não nas aulas, inclusive reservando-se o direito de não participar, como sinalizado por Samanta:

[...] Quando é criança e só brinca, você se interessa mais porque não tem essa cobrança de fazer certo. Você faz do jeito que quiser, como você souber! Mesmo depois de grande, eu era mais de jogar peteca do que entrar num jogo e atrapalhar, porque a gente sabe quando o jogo tá produzindo. Você vê que a pessoa sente prazer em jogar. Aí, quando outra pessoa chega, ainda mais eu que não gostava de vôlei, nem nada de esporte, não sabe jogar, atrapalha o movimento do jogo, aí as pessoas perdem o gosto de jogar, então nem eu jogo e nem as outras pessoas, por isso, quando é esporte, não dá nem vontade de participar!

É na transição do Ensino Fundamental I (1º a 4º série) para o II (5º a 8º série) que percebemos um desinvestimento das meninas em relação aos saberes ensinados na Educação Física, como podemos observar nos trechos retirados de narrativas individuais:

[...] Teve momento das meninas terem interesse, mas não nos esportes que os meninos gostam. Elas gostam de peteca e bambolê, mas isso mudou bastante. Da 1º a 6º série, elas jogavam futebol com os meninos, era tudo misturado, já da 7º até o 1º ano, era só dança, peteca e bambolê que elas ainda tinham interesse. Essas coisas de pular corda, mais nada! (PAULO).

[...] Eu acho que é mais pela questão de personalidade mesmo, tipo eu! Antes, quando eu era mais nova, até a 7º série, mais ou menos, eu gostava de correr, não tava nem aí. Depois você vai crescendo, não quer mais e também tem os meninos que meio que proibiam a gente. Aí meu interesse foi indo embora! (BIANCA).

[...] Na verdade, até a 5º ou 6º série eu ainda tinha mais vontade de fazer. Via a galera jogando vôlei e me empolgava também, queria descobrir, fazer junto, mas depois que fui crescendo, fui perdendo o interesse, porque vou descobrindo outras coisas nas matérias de sala, que não é Educação Física, que chama mais a atenção, coisas novas. Eu me amarro em coisas de Geografia, estuda o universo (CATARINA).

O que é apontado pelos estudantes em suas narrativas e que foi percebido durante as conversas paralelas aos momentos de produção das fontes pode ser dividido nos seguintes eixos: a) a entrada na puberdade e as forças sociais de adequação a essa maturidade; b) a própria estrutura da aula e a intervenção pedagógica do professor.

Nesse período, os alunos começam a estabelecer suas relações mais evidentes com as pressões sociais de comportamento feminino e masculino. Inicia-se uma dissociação nos comportamentos. Antes havia uma maior proximidade de interesses e condutas semelhantes durante as aulas, agora se acentuam diferenças tensionadas pela

maturidade sexual e estereótipos de gênero. Enquanto os meninos enfatizam sua energia, expansividade e disposição em participar de qualquer atividade, as meninas ressaltam as preocupações com a aparência estética, fragilidade e feminilidade. Em pesquisa desenvolvida em escolas de ensino fundamental da Espanha, podemos ter pistas das causas das escolhas dos alunos na passagem da infância para adolescência, como vemos a seguir:

Una de las explicaciones de la escasa participación y Del abandono deportivo proviene de la socialización del rol de género, ya que las presiones sociales y culturales siguen inculcando a los jóvenes actividades más adecuadas a su sexo. [...] Las actividades no organizadas pueden reflejar mejor los hábitos de AF en los escolares porque dependen de su propia motivación. En estos casos, niños y niñas están más predispuestos a seleccionarlos, lo que puede significar una mayor participación (MADRONA *et al.*, 2014, p. 111).

No diálogo com os autores, identificamos que as diferenças de gênero na hora de escolhas de atividade física pelos adolescentes são importantes indicadores para se mapear seus interesses e, com base neles e em suas implicações, produzir novas práticas na escola. Contudo, os autores sugerem pesquisas que também observem momentos que não sejam somente a aula de Educação Física, como o recreio, os projetos, para que se possa constatar as escolhas de atividades físicas pelos alunos, observando se suas práticas são separadas por gênero ou se, nesses momentos, meninos e meninas se agrupam com maior frequência para realizar atividade física e esporte.

Há diferenças profundas no aprendizado das meninas e dos meninos, conforme demonstrado em algumas narrativas (Karen, Jorge, Bianca, Daniela, Laís). Todavia, temos indícios de que, em alguns casos, o conteúdo foi diferenciado pela forma como o professor conduziu a disciplina, seja segregando a turma pelo gênero e articulando conteúdos distintos para meninos e meninas, seja por não se atentar para essa questão em sua prática pedagógica, como podemos observar nos seguintes trechos narrativos:

[...] então as meninas eram sempre excluídas do futebol! Como eu nunca gostei, eu nem fazia questão, mas tinha amigas que gostavam, mas os meninos não deixavam, e o professor sempre acata o que os meninos querem (KAREN).

[...] Aqui, nesta escola, é vôlei para as meninas e futebol para os meninos. Nas outras escolas, as meninas e os meninos aprendem a mesma coisa: futebol, vôlei, basquete, enfim, todo mundo a mesma coisa. Às vezes separavam por trimestre. Por exemplo, neste trimestre, a prioridade são os meninos, então eles escolhem o que querem e o que vão jogar e só eles jogavam. E, no trimestre seguinte, elas escolhiam e não se misturavam com eles (JORGE).

[...] Eu queria ter jogado futsal, até teve aula disso. A teórica a gente aprendeu na sala, todo mundo junto, [...] mas na prática os meninos não

deixavam [...] aí o professor, como ele ficava tomando café pra lá, quando algumas meninas iam correr atrás dele, ele dizia: ‘Ah, então divide o tempo da aula’, mas ele nem aparecia pra contar o tempo, né?! Aí os meninos falavam: ‘Ah, então joga aí’. Só que passava um tempinho, eles diziam: ‘Já acabou, já acabou’, aí ficava assim, sem tempo, como ia aprender? (BIANCA).

Em outros relatos, observamos que, mesmo o professor recorrendo a atividades que promovam um aprendizado coletivo, percebe-se exclusão da participação das meninas por resistência delas ou pela postura excludente dos meninos:

[...] Às vezes é separado porque os alunos mesmos não deixam as meninas jogarem. Eles nunca queriam e, quando deixavam a gente participar do time, só porque o professor fazia time misto, ninguém passava a bola para a gente. Eles não davam um passe para a gente, não, eles jogavam entre eles e a gente ficava correndo lá no meio (KAREN).

Quando elas estão envolvidas, prejudicam nosso aprendizado porque a gente não vai poder praticar plenamente o esporte, se não tiver pessoas com a mesma força física (HELSON).

A perda de interesse das meninas, se é que podemos afirmar dessa forma, já que a elas vem se negando o direito de ter aula, não é influenciada apenas pelas questões biológicas, mas também pelas questões sociais que reforçam o imaginário social de gênero. Além disso, essa perda de interesse é acentuada pela prática pedagógica adotada pelo professor.

Observamos também que a diminuição da participação das meninas está associada à inserção do esporte como conteúdo principal das aulas nesse período. Nas exigências técnicas esportivas nas quais os meninos se destacam, são utilizadas, como padrão de referência, as habilidades masculinas (MOURÃO; DUARTE, 2007). Como as meninas têm dificuldades de alcançar esse perfil técnico, as aulas tornam-se desinteressantes, um espaço de exclusão reforçado muitas vezes pela prática pedagógica. O gênero, como um dos fatores de exclusão nas aulas de Educação Física, é discutido também por Moreira, Silva e Mourão (2012) e Abreu (1993). Entretanto, a apropriação das capacidades motoras para o jogo não se configura como uma dificuldade específica das meninas, até mesmo porque nem todas elas apresentam a mesma dificuldade. O que está em disputa é a capacidade de o aluno dominar a prática do esporte, pois é ela que se configura como condição fundamental para sua aceitação ou não no grupo. A narrativa de Leandro evidencia a sua dificuldade em se inserir nas aulas cujo conteúdo era o esporte: “[...] Depois, quando começaram os esportes, eu aprendi a não ficar atrás do gol, se não quisesse levar bolada na cara. Aprendi que, enquanto você não sabe, você não é escolhido para o time”.

Esse desinteresse influencia as relações que as meninas e os meninos constroem com os saberes compartilhados na Educação Física, pois, se existe uma falta de interesse, existe também um problema direto com a aprendizagem. Se não há interesse em passar por determinada experiência nas aulas, o aprendizado não acontece, ficando no campo restrito do acontecimento.

No período do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série), notamos a supremacia dos esportes como conteúdo da disciplina. Algumas brincadeiras e jogos ainda são citados, mas de maneira esporádica. É interessante notar o lugar ocupado pela competição como fator motivacional para alguns e algo que afastava e desmotivava outros (Leandro e Fernanda). Sempre que queriam exemplificar um momento positivo de aprendizagem nesse período, eles se referiam às Olimpíadas realizadas na escola, destacando a motivação gerada:

[...] E teve os esportes, aí tinha que aprender a zoar a galera da outra turma que era rival! Nossa! Muito bom a competição (KAREN).

[...] E tinha mais conteúdo nessas séries. Começaram a ficar mais difíceis, começou a passar trabalho, ensinar a regra mesmo. Teve, nessa época, as olimpíadas e aí foi bem organizado e teve as competições, era ‘daora’ zoar a 7ºB que sempre perdia pra gente (JORGE).

[...] Na 7ª começou a ser melhor a Educação Física, começou a ter interação com as outras turmas. A professora Aline elaborou até as olimpíadas, que envolveram muito esportes, então acabou as pessoas se interessando mais nas aulas porque deveria participar... Abrangeu todos os esportes nas olimpíadas que ela fez... de dança ao futsal. Então a interação dos alunos foi maior, isso na 7ª e 8ª série (HELSON).

As narrativas evidenciam que o consumo do conteúdo esporte feito pelos alunos vai além de se reduzir aos mecanismos de reprodução de uma lógica hegemônica. A competição, o caráter excludente, rígido e disciplinador do esporte aparecem nas narrativas, em alguns momentos, porém junto com isso surgem aspectos positivos, como a motivação nas competições, o interesse pela prática e o espaço de socialização e integração entre os colegas nos eventos esportivos promovidos na escola. A lógica da competitividade esportiva é consumida nas aulas de Educação Física sem necessariamente ser excludente e individualista. A vontade de vencer não reduz o aluno a mero reprodutor, configurando-se como motivador e espaço de integração.

Esses dados sinalizam a necessidade de não resumirmos o conteúdo esporte aos aspectos negativos, procurando, pelo contrário, compreender os modos como os sujeitos se apropriam dele e significam. Talvez seja necessário um esforço maior para nos

desapegarmos das críticas preestabelecidas, duvidar da total passividade dos praticantes e investir em compreender as dinâmicas de reapropriação cultural cotidiana (STIGGER *et al.*, 2009).

No período que compreende da 5ª a 8ª série surgem as críticas fortes à Educação Física, pois é quando os alunos, tanto os meninos como as meninas, demarcam a perda de interesse pela disciplina. O que foi citado, no início do ensino fundamental como um dos indícios da perda deste interesse, consolida-se nas narrativas sobre os anos finais. Os alunos queixam-se da falta de participação na decisão do que fazer nas aulas, reclamam das posturas extremas dos professores, os quais se mostram muito autoritários ou muito despreocupados. A leitura que eles fazem é que, no final do ensino fundamental, as aulas de Educação Física começam a perder a sua característica mais atraente para os estudantes, que era “fazer o que quisessem”, tornando os conteúdos rígidos e repetitivos. Eles narram sobre essa falta de participação no planejamento das aulas e a rigidez desse período escolar, fazendo uma comparação com as demais matérias, nas quais passam a ter mais aulas em sala e mais conteúdos “teóricos”. As narrativas abaixo ilustram esse cenário:

[...] Se você quer aprender uma coisa nova, vai procurar fora da escola porque aqui você não aprende nada novo. Todo ano é a mesma coisa: ou vai jogar vôlei, ou vai dançar ou vai jogar futebol. Cada trimestre é uma coisa. Dentro da escola, de diferente, eu só vi bobeira, tipo sobre a importância da água. Quem não sabe a importância da água? Em Biologia, a gente já aprende isso, não precisa Educação Física ensinar (KAREN).

[...] Só dava vontade de fazer as aulas quando era diferente. Eu lembrei de uma vez que a professora marcou um passeio com a diretora e fomos na piscina e ela apresentou vários esportes novos. Foi muito legal nesse dia. Outra coisa muito legal que aconteceu, e eu acho até que os professores deveriam ressaltar mais sobre isso, que é a importância do esporte brasileiro. Não falar as regras, ou como surgiu, essa coisa chata de sempre (FERNANDA).

[...] Aula de Educação Física tem que ser assim, igual quando a gente é criança, só brincadeira! Educação física vai ficar escrevendo? (JORGE).

Uma das críticas que os alunos e alunas narram é sobre a ação pedagógica que promove dicotomia do aprendizado em teoria (ensino das regras) e prática (vivência do esporte). Assim, levar a Educação Física que, no período de ensino anterior, era sinônimo de diversão e movimento livre, para o ambiente da sala de aula, no qual os alunos são orientados a ter um comportamento restritivo e disciplinado, gera um estranhamento e rejeição por parte deles, em virtude de uma aproximação da Educação Física com a lógica das outras disciplinas escolares.

Ao mesmo tempo em que os alunos reivindicam novas experiências na Educação Física, eles se colocam como resistentes ao fato de haver interferência do professor, ou seja, eles não querem abrir mão de usar a aula para “fazer o que quiserem”, assumindo-a como um momento de descontração e lazer, pois, como salienta Helson, “[...] A Educação Física é o lazer da escola. Sair da sala uma hora por semana, meu Deus, pelo menos um banho de sol a gente tem que ter, né!”.

A reflexão de Helson nos leva a questionar sobre a significação da Educação Física como componente curricular e sobre o próprio projeto de escolarização colocado em destaque. A arquitetura escolar, a organização do tempo, do espaço, a construção de um ambiente disciplinar, com restrição da liberdade e, muitas vezes, autoritário, são fundamentos que oferecem alicerce a esse projeto. Colocado dessa forma, não é de se estranhar a analogia realizada pelo aluno.

Existe uma descontinuidade nas narrativas dos alunos em que polarizam a relação que estabelecem com a Educação Física. De um lado, temos a reivindicação pela atuação pedagógica do professor para produzir práticas que resolvam problemas, como a repetição dos conteúdos, a falta de participação dos alunos na sua escolha. De outro lado, observamos a resistência em relação à intervenção do professor, assumindo a aula como um momento de descontração, o que é evidenciado pelos próprios alunos, como enfatiza a narrativa abaixo:

[...] Olha como a gente é contraditório. A gente tá aqui reclamando que não aprendemos grandes coisas, só que, se fosse uma aula de copiar ‘Vamos falar de músculo hoje, vamos falar disso...’, todo mundo ia cair reclamando! A gente só reclama que o professor era ausente e não fazia nada, mas falamos que uma aula bacana era ‘Toma a bola de vôlei, vai lá, a rede tá lá, fica só jogando’ (KAREN).

As contradições nas narrativas são frequentes, porque é difícil para os estudantes analisar as relações com os saberes construídos na Educação Física, que são diferentes das construídas pela lógica escolar. Há uma reivindicação por novos conteúdos, por um avanço e aprofundamento no aprendizado e, ao mesmo tempo, anunciam resistência às mudanças, ou seja, criticam o professor que “não ensina”, mas também se negam a participar quando ele direciona a aula.

A questão posta pela narrativa de Karen nos remete à intervenção pedagógica do professor. O que está em análise não é a existência ou não da Educação Física como componente curricular, mas o modo como essa disciplina deve ser ministrada e o papel social que ocupa dentro da educação escolarizada. Santos (2005) nos mostra como essa

questão pode estar associada à possibilidade de escolha de uma atividade ou conteúdo, ou seja, a liberdade está diretamente ligada ao lugar que o aluno ocupa nas decisões tomadas sobre o que aprender nas aulas de Educação Física.

Além disso, os alunos narram acerca dos aprendizados experienciados na disciplina e apresentam dificuldades de entendê-los. Eles o fazem, sobretudo, quando se remetem ao aprendizado das regras, ou seja, de um saber que precisa ser estudado teoricamente para ser apropriado. Nesse movimento, tomam como referência os saberes valorizados por outras matérias, não reconhecendo possíveis aproximações metodológicas das aulas de Educação Física.

Nas narrativas sobre o que aprenderam com a Educação Física no ensino médio, referem-se às poucas experiências que tiveram com a disciplina e tecem reflexões sobre a necessidade dos saberes que teriam sido ou não compartilhados com essas experiências. As críticas que fazem a respeito da Educação Física não se restringem a essa disciplina, mas atravessam a própria escola, que parece ter sua lógica de ensino alheia aos desejos e necessidades dos estudantes.

Porém, enquanto estivermos procurando culpados, sobretudo na figura dos professores e dos alunos, para o descompasso do diálogo na escola, mas distante estaremos da crítica ao próprio projeto que lhe oferece sustentação. Neste caso, a lógica utilitarista que perpassa o aprendizado do conteúdo, associada à ideia de mercado, ao vestibular e, na atualidade, ao Enem, precisa ser revista, pois, como salienta Charlot (2001, p. 37):

Há milhares de motivos pelos quais os jovens imaginam que a escola é o lugar do lazer e não do saber. É importante descobri-los, mais do que criticar. Os conflitos nascem quando o professor explica algo que não é compreendido. O educador culpa o aluno, mas se sente fracassado também porque a turma não avança. O jovem, por seu lado, pensa que o professor não sabe ensinar. Existe uma tensão que faz parte do ato pedagógico. O primeiro problema que o docente enfrenta é não produzir diretamente seu trabalho. Explico: o que faz o aluno aprender é sua própria atividade intelectual, não a do mestre. O trabalho do educador é despertar e promover essa atividade. Acredito que o jovem queira uma escola que faça a ponte entre a história coletiva do ser humano e sua história individual.

Analisando, sob o olhar do aluno, quais são os saberes incorporados por eles durante sua trajetória escolar, podemos ter uma visão mais ampla sobre como têm se constituído os seus aprendizados e como a Educação Física contribuiu com a sua formação escolar e pessoal.

A escola, nesse sentido, não é apenas um lugar de compartilhar saberes, é também um lugar de aprendizagem de formas e exercícios do poder e das suas relações, pelas quais o aluno aprende a aplicar instruções, decodificar os dispositivos de saberes objetivados em uma relação social com o poder e o saber (LAHIRE, 1997).

2.4.REFERÊNCIAS

ABREU, N. G. Meninos pra cá, meninas pra lá? In: VOTRE, S. J. (Org.). **Ensino e avaliação em educação física**. São Paulo: Ibrasa, 1993. p. 101-120.

ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; PRADO, G. V. Quando as imagens ardem: fotografia, narrativas e formação inicial em Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras escolhidas**. magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2006.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BORBA, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino fundamental de nove anos**. Brasília: MEC, 2007. p. 33-46.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº. 3.675/04, de 24 de novembro de 2005. Dispõe sobre a expansão do ensino fundamental para nove anos. **Ata da octogésima segunda reunião ordinária**, Brasília, 24 nov. 2005. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/ordemdodia/integras/359236.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artimed Editora, 2000.

_____. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?. In: SCHNEIDER, O. et *al.* (Org.). **Educação física, esportes e sociedade**: temas emergentes, São Cristóvão: UFS, 2009. v. 3, p. 231-245.

FALCÃO, J. M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012.

HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 65-107, 1990.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

GINZBURG, C. **Relações de força**: história, retórica e prova. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

MADRONA, P. et al. Las niñas también quieren jugar: la participación conjunta de niños y niñas en actividades físicas no organizadas en el contexto escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 103-124, jan./mar. 2014.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. A prática pedagógica do professorado de educação Física no cotidiano escolar: pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V. et al. (Org.). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física. Injuí: Unijuí, 2009. p. 13-36.

MOREIRA, L. R.; SILVA, R.; MOURÃO, L. Educação física no ensino médio: notas sobre a esportivização dos conteúdos e sua influência na exclusão dos alunos. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, n. 1, p. 479-490, 2012. Edição Especial.

MOREIRA, M. C. et al. Memórias do corpo estudantil: singularidades na narrativa histórica da Educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005.

MOURÃO, L.; DUARTE, C. P. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 37-56, jan./abr. 2007.

PEREZ, C. L. V. Histórias de escola e narrativas de professoras: a experiência do GEPMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, E. C. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 177-188.

PUHL, M. R.; PEREIRA, N. Memórias da educação física escolar e escolha do curso de graduação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011.

SANTOS, W. dos. **Currículo e avaliação na educação física**: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-45, jan./abr. 2005.

SILVA, L. O. et *al.* Os sentidos da escola na atualidade a partir de significados conferidos por docentes e estudantes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011.

SILVA, M. da S. Um olhar sobre a formação do professor de educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005.

STIGGER, M. P. et *al.* Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. STIGGER M. P.; LOVISOLO, H. R. et *al.* (Org.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 103-134.

VIEIRA, A.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 119-139, jul./set. 2012.

CAPÍTULO III

3. AS IDENTIDADES CRIADAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS E ALUNAS DO ENSINO MÉDIO

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender as relações que os alunos estabelecem com os saberes experienciados nas aulas de Educação Física e suas implicações para a constituição das identidades desse componente curricular. Para tanto, analisamos as narrativas autobiográficas de alunos do 3º ano do Ensino Médio sobre os diferentes modos de apropriação do seu processo de escolarização com a Educação Física na Educação Básica. Foi utilizada como recurso metodológico a produção das narrativas orais dos estudantes e a elaboração de narrativas imagéticas. Os resultados mostraram que a relação com o saber e as identidades criadas para a Educação Física são tensionados pela lógica escolar e pelas experiências dos estudantes, o que resulta na perda do seu interesse nas aulas de Educação Física ao decorrer do processo de escolarização.

Palavras-Chave: Educação Física. Relação com o Saber. Identidade. Alunos do Ensino Médio.

3.1. INTRODUÇÃO

Ao analisar o que os alunos e alunas do ensino médio aprenderam na Educação Física durante o seu processo de escolarização, questões como a competição, repetição de conteúdos, gênero, supremacia do esporte, competição, importância e utilidade dos aprendizados, surgiram como fatores determinantes no interesse em aprender os saberes compartilhados durante as aulas.

A partir da compreensão dessas tensões, identificamos que os estudantes atribuem significados e valores diferentes para as experiências de aprendizagens de acordo com o período da vida escolar que estão narrando e esses diferentes sentidos criados para a Educação Física constituem-se em identidades que vão se modificando à medida que o aluno avança no processo de escolarização, influenciando diretamente no que eles escolhem ou não aprender na disciplina. Portanto, o objetivo desse estudo é compreender as relações que os alunos do ensino médio estabelecem com os saberes experienciados (CHARLOT, 2000) nas aulas de Educação Física e suas implicações para a constituição das identidades (HALL, 2000) desse componente curricular, entendendo

que tanto os saberes como as identidades se apresentam imbricados, pois são construções sociais historicamente produzidas.

Os processos identitários (HALL, 2000) que atravessam a Educação Física no decorrer da escolarização são compreendidos neste texto por meio das identidades historicamente construídas pelos estudantes para a disciplina. Nesse sentido, a Educação Física não é demarcada e centrada em uma única identidade, como essência, mas em significados, ressignificações e conceituações provisórias que se modificam de acordo com as experiências individuais e coletivas desses alunos. De acordo com Hall (2000, p. 108):

[...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que não são, nunca, singulares, mas multiplicamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

As identidades “[...] têm a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (HALL, 2000, p. 109). Elas são construídas, dessa maneira, na diferença e por meio dela, consubstanciada na relação com o outro, com aquilo que não é, com o que falta e no modo como os praticantes se veem, se identificam. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (HALL, 2006, p. 39 grifo do autor).

Depreendemos deste debate a impossibilidade de mantermos uma ideia universal, uma essência de escola e de Educação Física. A escola se configura como lugar de fronteira (SANTOS, 2003, HALL, 2006), zona híbrida, em que se encontram e se produzem uma diversidade de linguagens, saberes, culturas, que se apresentam descentralizadas de um todo coerente. Outrossim, é preciso entender a construção das identidades, tanto da Escola como da Educação Física em seu contexto, a partir da leitura de que a produz, neste caso dos alunos.

Para tanto, dialogamos com 13 alunos, 9 meninas e 4 meninos, do ensino médio de uma escola da Serra/ES, por meio de narrativas autobiográficas²². A escola é um

²² Participou da pesquisa uma Escola Estadual do Espírito Santo situada no município da Serra. Escolhemos alunos da turma do 3º ano, em virtude da possibilidade de uma vasta experiência que os

mundo em que reina a escrita e inserir neste contexto investigações resgatando as narrativas orais é bastante enriquecedor, pois trás para este ambiente uma situação pouco difundida. Baseada nos estudos de Certeau, Perez (2009, p. 59) ressalta:

Tendo historicamente sua origem ligada à difusão da escrita, na escola, ainda hoje, predominam as narrativas sustentadas pela escritura, onde muitas vezes a oralidade é circunscrita ao uso instrumental da transmissão de conteúdos e informações. Trazer e difundir o patrimônio das narrativas orais para o cotidiano de uma instituição que se firmou ao longo do tempo como guardiã da escrita significa criar ali surpresas por conseguir estar onde ninguém espera – isto é astúcia.

É importante compreender que narrativa não é o equivalente a entrevista, vai muito além. Ela pode e deve ser feita mais de uma vez, fazendo com que o narrador possa a cada novo relato trazer um ponto que passou despercebido no anterior, além de dar a oportunidade de quem narra vivenciar através da sua fala o que a experiência deixou marcado no corpo, de sentimentos e aprendizados. Cabe ao pesquisador o exercício de desvelar os processos e trajetórias do aprender vivenciados pelos narradores. No momento em que narra, o narrador vai deixando pistas, mesmo que inconscientemente, dos saberes provenientes da sua experiência.

A experiência é a fonte de toda narração, seja própria ou alheia. Narrar é resgatar situações vividas, carregada de ressignificações, é rememorar, buscar na memória não o que aconteceu de fato, mas o que se sentiu, o que lhe pareceu, suas ideias e reflexões, o que o fato gerou de subjetividade e significações na vida de quem narra (BENJAMIN, 1994). A rememoração é entendida por Benjamin como a personificação do passado por meio de sensações e emoções. E foi por meio de grupos focais, onde as narrativas tornaram-se potencializadas na relação com os colegas e por narrativas individuais nas quais foi possível esclarecer e aprofundar pontos importantes que surgiram nas narrativas em grupo e elaborar novas narrativas sobre suas experiências, podendo assim expressar as relações com os saberes da Educação Física durante todo processo de escolar, que se constituiu o primeiro momento da pesquisa.

Para ampliar as possibilidades metodológicas ao uso das narrativas, é enriquecedor desenvolver um trabalho com o uso de imagens. Pedir ao aluno que traga imagens da época narrada, do acontecimento narrado, elaborem desenhos que possam ser relacionado a aquilo que ele está narrando. Esses elementos que atribuem

significados as suas experiências, ajudando no processo de rememoração por meio dos vestígios destes momentos. Na narrativa o cotidiano ganha forma de linguagem e as imagens traduzem formas de ser e viver, reminiscências elaboradas e reelaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um espaço-tempo de vida, de trabalho, de aprendizagem. Memórias, histórias e narrativas, refletem e refratam o mundo cotidiano, criado na experiência e recriado na rememoração (PÉREZ, 2009).

Partindo disto, o momento seguinte da pesquisa foi à elaboração de um cartaz que representasse a história de cada um com a disciplina, momento em que puderam criar livremente composições de colagens, desenhos, escritos, o que julgaram relevante expressar em relação a suas experiências. A produção de *imagensnarrativas* (PÉREZ, 2009) atua como potencializador da rememoração. E a relação entre imagem e memória se faz pela ação da semelhança. Todo o material foi produzido pelos estudantes fazendo composições que melhor traduzissem a relação de cada um com a Educação Física.

3.2. EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINHA VIDA: DA MELHOR AULA A MENOS IMPORTANTE

No diálogo com os estudantes, observamos que é feito uma demarcação temporal do período de escolarização em consonância com a divisão vivenciada por eles nesta fase. Sendo assim, dividiram em três grandes etapas (1º a 4º série, 5º a 8º série e Ensino médio) e a cada etapa narrada deixam-se *pistas e indícios* (GINZBURG, 1989) a respeito de como as identidades para a Educação Física vão sendo construídas, desconstruídas e reconstruídas em um movimento histórico a partir das tensões provocadas por suas relações com os saberes compartilhados na disciplina, com a lógica escolar, com os amigos, com os professores e a prática de ensino.

As narrativas dos alunos sobre o período inicial da escolarização (1º a 4º série) são carregadas de elogios à disciplina. Ressaltam como se sentiam motivados para as aulas, como era divertido, sempre dando ênfase ao poder de escolha das atividades, pois se sentiam a vontade para brincar livremente, sem responsabilidades ou preocupações com avaliações, estudos ‘teóricos’ ou regras. Portanto neste período o que prevalece para os estudantes é uma Educação Física que se assemelha aos momentos de recreio e lazer, nos quais se pode brincar e conversar com os amigos, diferente das outras disciplinas as quais já tem algumas exigências avaliativas e que necessitam de um

esforço intelectual para que possam ter um bom desempenho. Começa a associar a Educação Física com a disciplina em que não é preciso estudar, que não é característica de sua relação com o saber a necessidade de decorar conceitos, elaborar enunciados, produzir textos, sendo assim construída a ideia de que não é preciso se preocupar com ela e que não há a necessidade de dedicar atenção aos seus aprendizados.

É importante salientar que o recreio ocupa atualmente um tempo e espaço especializado dentro da lógica escolar. Seu processo de institucionalização caminhou próximo com a legitimação da oferta da Gymnastica na escola. Inicialmente partiu de uma relação bastante próxima em virtude das práticas eminentemente corporais, para, posteriormente, demarcar suas características particulares. Enquanto o momento da Gymnastica era exclusivo para cada turma, sob forte orientação do professor que seguia um programa balizado em pressupostos científicos, cujas expectativas educacionais se pretendiam mais amplas buscando ultrapassar os muros da escola e repercutir sobre a organização cultural da sociedade, o recreio assumiu um duplo papel na lógica escolar. O de remover do ensino o seu aspecto extenuante e fatigante atendendo as necessidades psicológicas e fisiológicas das crianças. E o de atuar como mecanismo de disciplina preventiva, assumindo o sentido de recompensa à atividade escolar normal e regular, válido para os alunos disciplinados, muito próximo como é institucionalizado atualmente (MEURER, 2012).

A partir disso, podemos compreender a identidade criada pelos alunos para a Educação Física escolar nos anos iniciais no ensino fundamental em virtude das fortes ligações com características institucionalizadas para o horário do recreio, por retirar o aluno da sala e promover práticas corporais. E nesse caso, mesmo que informalmente, atuando como mecanismo de disciplina preventiva, com o sentido de recompensa do qual o aluno indisciplinado pode ser privado, como podemos ver nos trechos abaixo.

[...] Querendo ou não todo mundo tirava ou ameaçada tirar as aulas “ah não vai respeitar não? Vou pegar a aula de Educação Física!” Aí, pronto! Todo mundo ficava quietinho! (Karen)

[...] A aula era o incentivo pra gente ficar quieto, é isso mesmo, todo mundo ameaçava com a aula de Educação Física! (Jorge)

No período seguinte as narrativas apontam para o início de diversas tensões com a disciplina, principalmente a respeito das mudanças na prática pedagógica e nas exigências escolares avaliativas. As narrativas sinalizam para um conflito entre a identidade criada para a disciplina no período anterior e as experiências com uma

Educação Física que está mais próxima da lógica escolar e das demais matérias. Possui conteúdo sistematizado, avalia com mais rigidez, possui momentos de aula realizada em sala no qual começa a se destacar além da necessidade de dominar uma atividade também construir enunciados sobre ela, compreender e criar regras, associar o conhecimento teórico e prático do conteúdo da disciplina.

A mudança na maneira de ensinar Educação Física causou uma aproximação com a forma de compartilhar o saber característica das outras disciplinas escolares, resultando em um estranhamento e rejeição por parte dos estudantes. A Educação Física que outrora era totalmente diferenciada, pois se desenvolvia em um espaço fora da sala de aula no qual o aluno podia escolher como se portar, o que desejava fazer e trazia uma sensação de liberdade e desprendimento, começou a manifestar aspectos semelhantes a lógica escolar de ensino, com aulas na qual não se pode falar, conversar, correr, que é preciso ficar em sua carteira dentro da sala de aula, assistindo quase sempre passivamente, o professor explicar determinado conteúdo.

Charlot (2009) provoca os educadores ao questionar onde está o ‘físico’ da Educação Física escolar? O autor argumenta que os educadores tem buscado uma legitimação da Educação Física numa tentativa equivocada de adequação da disciplina a lógica de ensino da escola, porém o caminho é exatamente o inverso, deve-se buscar esta legitimação exatamente pela diferença de seu estatuto epistêmico, por oferecer aquilo que as outras disciplinas não oferecem, por trabalhar com saberes que não se igualam ao da lógica escolar das demais disciplinas.

A partir dessas tensões, buscando compreender a trajetória de aprendizagem do aluno e os processos identitários pelos quais a Educação Física passa, construímos os eixos de análise: 1) Como o aluno aprende nas aulas de Educação Física, e 2) O que o aluno faz com o que aprende nas aulas. Esses dois eixos atravessam a nossa discussão a respeito das identidades e da relação que os alunos estabelecem com o saber da Educação Física.

3.2.1. COMO O ALUNO APRENDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O primeiro eixo de análise que sobressaiu nas falas dos alunos foi a relação que eles fazem entre o que se aprende e o espaço onde esse aprendizado se constrói. Podemos perceber nas narrativas a associação dos estudantes Karen, Jorge, Helson e

Carla, entre os aprendizados denominados teóricos para aqueles aprendidos em sala de aula e práticos para os aprendidos fora desse espaço. Como consta nos trechos abaixo.

[...] As aulas teóricas, que era na sala eram mais pra estudar os fundamentos dos esportes, por exemplo, se fosse o futsal era os fundamentos do futsal, e na quadra a prática, isso até o final do ano [...] (Helson).

[...] Na sala a professora passava basicamente as regras do vôlei, pelo menos isso eu aprendi [...] E fora da sala, tinha as coisas práticas que, tirando a dança, eu não aprendi nada... (Carla)

[...] Se a aula de Educação Física for dentro da sala eu fico triste, se for fora eu fico feliz! [...] Podendo jogar um vôlei, eu vou ficar dentro da sala escrevendo? Nem parece Educação Física, ela tá aqui é pra tirar o aluno da sala. (Karen)

[...] A gente tinha duas professoras, com uma professora a gente ia pra quadra e a outra era pra passar dever. A gente odiava esse do dever, né? Era horrível ter aula pra dever, uma era na sala e a outra era na quadra, no caso. Era horrível! A mulher chegava na sala e mandava a gente copiar dever, a mulher era doida! (Helson)

Existe um claro estranhamento nas narrativas dos alunos Karen e Helson quando as aulas de Educação Física são desenvolvidas dentro da sala de aula, como se não fosse algo característico da disciplina, como se Educação Física só fosse “física” quando está fora do espaço da sala de aula. Os alunos compreendem, assim como destaca Charlot (2009, p. 243) que

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar ‘como as demais’. E acrescento: felizmente. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem a legitimidade do que as demais disciplinas [...]. Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, a meu ver, legitimar-se por referência a outra norma, a outra figura do aprender.

Por mais que os estudantes tenham dificuldade em narrar seus aprendizados inscritos no corpo em forma de enunciado (CHARLOT, 2000), eles identificam que os saberes com os quais a Educação Física trabalha se diferencia dos saberes da maioria das disciplinas. Associa o aprender Educação Física com o corpo em movimento e quando a aula se desenvolve no espaço fechado da sala de aula, no qual são obrigados a se manter em suas carteiras, rejeitam como uma prática não natural a disciplina.

Essa tensão mostra como a identidade criada a partir das experiências com a Educação Física de 1º a 4º série, influencia no interesse do aluno no período seguinte, estando diretamente ligada ao seu aprendizado, pois se mostra como um dos fatores

determinantes no momento em que o aluno escolhe ou não estar aberto às experiências promovidas pela disciplina e estabelecer relações com os saberes compartilhados por ela, ou seja, no que eles escolhem ou não aprender.

Além desses estranhamentos com as mudanças na lógica de ensino, surgem outras problemáticas na Educação Física que interferem diretamente do interesse do aluno em aprender. As maiores queixas dos estudantes estão relacionadas à repetição de conteúdos que em sua maioria resume somente ao ensino de quatro modalidades esportivas (vôlei, basquete, futebol e handebol). Corroborando com o estudo de Darido (2004) que indicou a repetição dos programas de Educação Física, restringindo basicamente ao ensino de gestos técnicos esportivos, no ensino fundamental e médio como um dos fatores de afastamento dos alunos das aulas da disciplina. Observamos ainda, com base nos estudos de Vieira, Ferreira Neto e Santos (2012), que a não diversificação de conteúdo associada a sua repetição nos diferentes anos de escolarização, sem um aumento de sua complexidade, tem levado um desinteresse por parte do aluno às aulas de Educação Física.

Um ponto que se destacou nas narrativas de Carla e de Fernanda, em relação aos interesses dos estudantes nas aulas de Educação Física, é que este se diferencia não somente com o espaço onde as aulas acontecem, mas também em virtude de experiências consideradas por elas negativas, nas aulas realizadas na quadra. O que se percebe é um desinteresse nas aulas fora da sala, onde há uma maior exigência de elaborações corporais, por parte dos alunos que não tiveram boas experiências em virtude das críticas sofridas pela falta de habilidade com as práticas esportivas, vindas declaradamente ou velada por parte dos colegas e professores.

[...] por que é trágico você tentar jogar e não conseguir, por que eu não levava jeito mesmo aí é só crítica em cima de mim. (Carla)

[...] Por que o que acontece na quadra? O professor senta lá, coloca alguém pra ser o juiz e seus colegas que vão mais te ensinando, sendo que aluno nem sabe nada direito, um aluno ensinando outro aluno, por isso que eu nem gosto. Na quadra eu só aprendi a chorar, perder, ser zoada, cair e levantar de novo. (Fernanda)

A maioria das meninas, especificamente Fernanda, Bianca, Carla, Catarina, Daniela, Laís e Rafaela, apontaram dificuldades nas atividades fora da sala, nas chamadas aulas práticas. Atribuem a este fato a pouca habilidade com o conteúdo esportivo, principalmente no que diz respeito a habilidades específicas para determinados gestos técnicos exigidos pelo professor. Na visão das alunas a dificuldade

motora em realizar determinada atividade acabava as expondo perante a turma, ficando como foco de críticas e brincadeiras que gera uma exclusão e rejeição por parte dos colegas, sobretudo daqueles que possuem mais habilidade. Destacam ainda que essas práticas são quase sempre ignoradas pelo professor, que não intervém, ou às vezes acabam por corroborar com os processos de exclusão. Isso fica evidente na narrativa feita por Bianca, quando questionada como ela sabia que tinha aprendido algo na Educação Física, a mesma respondeu:

[...] Eu sei que aprendi quando não sou mais alvo da ‘zuação’! Quando o professor passa uma atividade, por exemplo, aprender a sacar no vôlei, sempre tem aqueles que se destacam mais e quem não se destaca vira motivo de piada. Então quando eu deixo de ser motivo de piada e o outro colega que sabe menos que eu é que fica sendo zuado em vez de mim, então eu sei que aprendi. (Bianca)

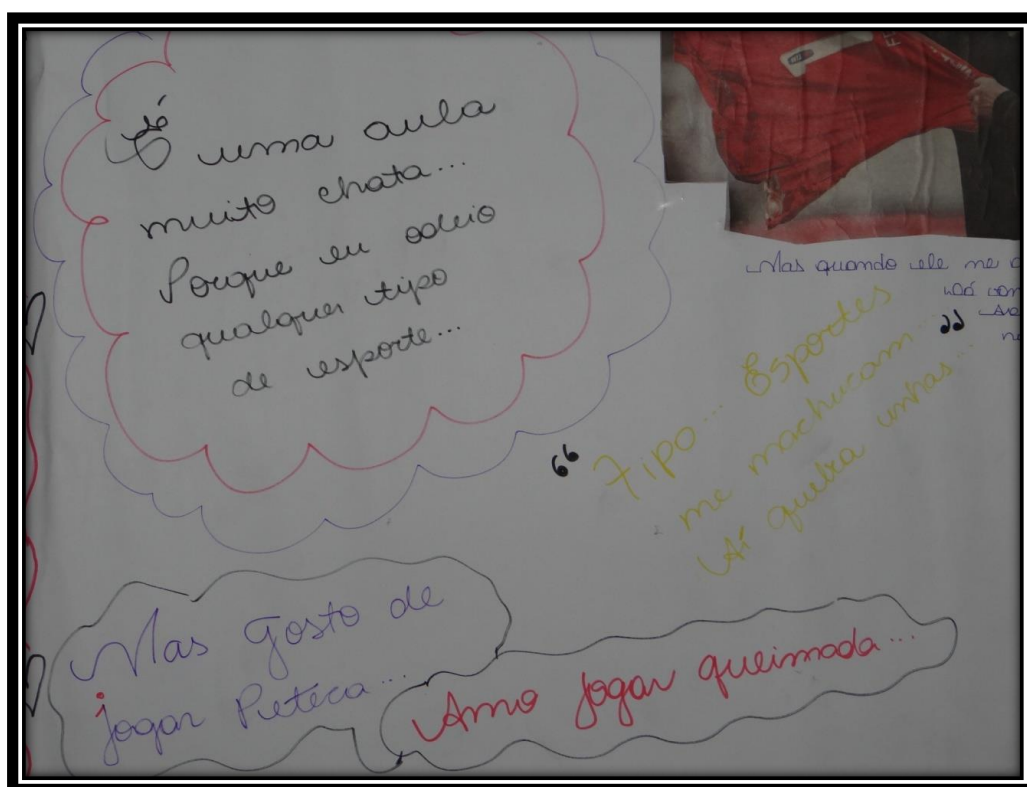
A aula como espaço de brincadeiras ofensivas e críticas em virtude da falta de habilidade ficou presente em diversas narrativas, quase sempre das meninas, apenas Lucas, relatou sofrer críticas que o constrangia em participar de determinadas atividades pelo receio da reação dos colegas a sua pouca habilidade. O que nos faz pensar que apesar da inegável questão de gênero presente nessa perda de interesse, talvez o domínio motor seja o ponto principal que rege essa problemática.

Devido a especificidade dos saberes com os quais a Educação Física trabalha, ligados principalmente ao domínio de atividades, as práticas desenvolvidas tornam evidentes o maior ou menor capital motor do aluno. Porém, determinados conteúdos, quando trabalhados nas aulas sem que haja uma ressignificação de sua prática, pode gerar na turma um sentido de competição individual e comparação entre os alunos gerando situações conflituosas e exclusão dos menos habilidosos, independentemente do sexo.

Mourão (2007) destaca que brincadeiras com o propósito de maltratar e intimidar ocorre inclusive entre o sexo feminino, partindo de meninas mais hábeis com as práticas corporais para as meninas com menor habilidade. Darido (2004) salienta que o histórico da disciplina Educação Física dentro da escola aponta para uma prática que tradicionalmente exclui parte dos alunos das suas atividades. Essa exclusão tem uma relação próxima com os menos habilidosos, obesos, portadores de necessidades especiais, tímidos, etc. Em sua pesquisa, 18% dos estudantes apontam um tratamento diferenciado dos professores para os que se destacam nas práticas corporais.

As meninas perdem o interesse nas aulas de Educação Física primeiro, quando comparada aos meninos. Dentre os diversos motivos, ganha evidência a supremacia do conteúdo esportivo na fase de escolarização que compreende a 5ª a 8ª série. A exigência da técnica esportiva e das habilidades, que tem como referencia o desempenho masculino (MOURÃO et al, 2007), ganham destaque nas aulas de Educação Física, fazendo com que as meninas afastem-se das atividades e participem cada vez menos. Podemos perceber os indícios deixados a respeito dessa questão no cartaz da Daniela, na figura 1.

Figura 1 – Detalhe do cartaz de Daniela



Dialogando com o cartaz da Daniela, percebermos a rejeição das alunas ao conteúdo esportivo. Não é uma rejeição a todas as atividades que exigem movimento e habilidade, portanto não se refere às práticas da Educação Física de uma forma geral, mas uma rejeição ao conteúdo esportivo especificamente. Talvez por que as atividades citadas por ela (peteca e queimada) por serem jogos e brincadeiras, onde o movimento do corpo é mais livre e espontâneo sem a exigência da habilidade técnica, faça com que a mesma rejeição não seja desenvolvida.

Percebe-se também no cartaz uma questão muito presente nas narrativas de ambos os sexos, que é como o cuidado maior com o corpo e com a aparência que as

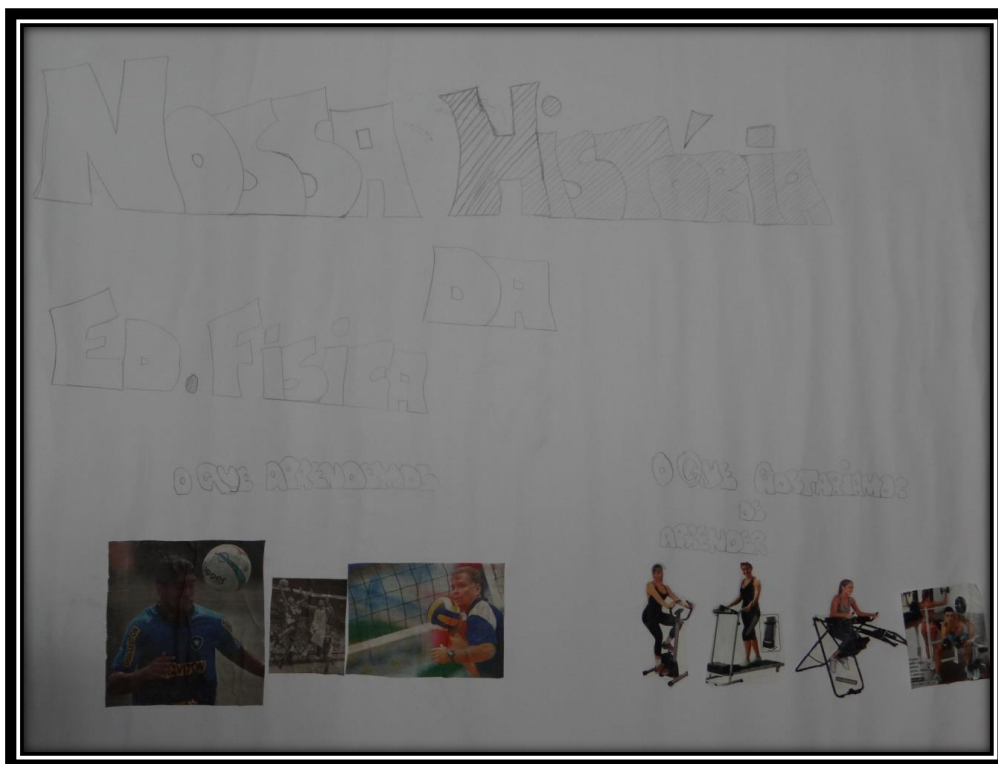
meninas começam a desenvolver com a entrada na puberdade interfere diretamente nas suas preferências e interesses na disciplina.

A partir disso, compreendemos que, aos poucos, as alunas tomam o lugar de expectadoras das aulas de Educação Física, assistindo os alunos fazerem aula ou utilizando o horário para outras atividades, que não estão associadas às práticas corporais. Diferente das outras matérias, a Educação Física se mostra como a única em que a não participação na aula depende da vontade dos alunos, e essa falta de obrigatoriedade compactuada pelo professor, acaba por denotar ao aluno um sentido de pouca importância desses saberes em sua formação.

Como impor o gosto e obrigar os não talentosos? Esse tipo de questão revela que a educação física ainda é entendida mais como um espaço de catarse e alívio das pressões que do que como um espaço de conhecimento e aprendizagem. Aqui a educação física atua com uma linguagem diferente da maioria das disciplinas escolares. As demais disciplinas parecem balizar seus discursos a partir da linguagem da norma e da utilidade. Neste sentido, os argumentos para aqueles que não gostam ou não querem se combinam criando um misto de coerção – com a ameaça da reprovação – e do convencimento sobre a importância do conhecimento para sua inserção no mercado profissional (SOARES et al, 2012, p. 83)

Como motivar o estudante a participar das aulas se a seleção de conteúdos para a disciplina se mostra alheio aos seus interesses. Os alunos narram não aprender nada de novo, pois estão em contato com os esportes também fora da escola, em seus momentos de lazer e no contato com a mídia televisiva. A Educação Física deixa de compreender as necessidades dos estudantes como podemos perceber na figura 2.

Figura 2 - Cartaz de Karen e Paulo



Os estudantes Karen e Paulo, ao elaborar o cartaz sobre a Educação Física em sua vida escolar, resumiram a história deles com a disciplina em aprender determinados conteúdos, mas desejam aprender outros. O que aponta novamente para a necessidade dos alunos em ter seus conhecimentos ampliados e não somente resumidos ao aprendizado dos esportes.

Quando perguntados sobre como aprendem na Educação Física, além da diferenciação no que é aprendido dentro e fora da sala de aula, as narrativas se apresentaram como forma de indicação sobre como é mais fácil ou mais difícil aprender algo em Educação Física de acordo com suas vivências com a disciplina, associando com suas preferências pessoais, prática pedagógica e metodologia de ensino.

A articulação entre teoria e prática na ação do docente de Educação Física foi a forma que mais facilitou o aprendizado dos alunos, como foi apontado em suas narrativas. Quando remetem a facilidade de aprenderem determinados conhecimentos nas aulas práticas, entendemos como uma ação docente baseada na articulação entre teoria e prática. As narrativas dos alunos Karen, Bianca, Catarina e Fernanda, apontam para um processo de aprendizagem que obteve melhores resultados na construção do conhecimento a partir dessa articulação, como vemos nos trechos das narrativas.

[...] Na prática você aprende muito mais. Não aprende a questão da habilidade, mas pelo menos o que fazer você sabe [...] só não sabe fazer certo, mas sabe pelo menos a teoria, por que na prática também aprende teoria. (Karen)

[...] Seria melhor ter, por exemplo, se for ensinar futebol, aí tem duas aulas na sala para ensinar as regras e depois todas as outras na prática, reúne o pessoal lá fora e vai falando como vai ser, pode deixar eu de zagueiro um dia e depois no outro ser goleiro, ver várias coisas no futebol, o professor vai tá atento, vai saber me identificar, vai tá me observando e me fazer passar por várias etapas e ir conseguindo aprender e entender como funciona o futebol. (Catarina)

[...] Teve uma vez que a professora falou de esporte adaptado, e fomos visitar o pessoal que jogava basquete e eram cadeirantes. Aí antes ela deu aula na sala, falou sobre o assunto, mostrou vários vídeos, vários tipos de jogos com deficientes físicos e depois nós fomos lá ver eles, não foi só basquete, foram vários jogos, até futebol, cara incrível como eles conseguem jogar futebol! Foi muito legal! A aula teórica dela foi toda em vídeo, ela não chegou a escrever, foi melhor, você vendo chama mais atenção, e depois ir lá vê como acontece na prática, você quer ficar ali vendo tudo que eles fazem, a gente aprende mais assim, motivado! E teve aula na piscina também, eu não sei nadar, mas a professora insistiu que eu tinha que ir, estava lá quase me afogando, mas ela tava perto ajudando e foi muito divertido, é muito melhor aula prática fora da sala por que a gente aprende mais! Quer dizer, depende da aula prática, na quadra eu não gosto. Por que o que acontece na quadra? O professor senta lá, coloca alguém pra ser o juiz e seus colegas que vão mais te ensinando, sendo que aluno nem sabe nada direito, um aluno ensinando outro aluno, por isso que eu nem gosto. Na quadra eu só aprendi a chorar, perder,

ser zoada, cair e levantar de novo [...] Na sala eu via muito filme também, que sempre tem uma lição de moral, filmes sobre jogos, mas o professor não ensinava só sobre a parte do jogo, ensinava que a educação Física envolve você todinho de qualquer jeito, ensinava persistência, que você nunca pode desistir, essas coisas, os professores de Educação Física trabalhavam muito nessa área também das coisas de sentir. (Fernanda)

A narrativa da Fernanda oferece elementos para pensarmos em como a prática pedagógica pode motivar os alunos e aumentar o interesse na aula, fazendo com que ele esteja disposto ao aprendizado. Quando é apresentado algo novo ou com uma metodologia diferente daquela com a qual está acostumado, o aluno constrói relações com os saberes compartilhados pelo professor, pois desenvolve um interesse pela atividade e se coloca aberto à experiência.

A ação docente se apresenta como principal fator na facilitação ou dificuldade dos aprendizados, assim como foi apontado a respeito da articulação entre teoria e prática, mas também em outros aspectos. Um dos problemas mais apontados em relação ao aprendizado foi a falta de orientação do professor, no caso das narrativas de Leandro, Bianca, Catarina, Daniela e Laís, a própria presença dele na aula já é tido como um diferencial, como algo que não fosse comum nas aulas.

[...] Para aprender tem que ter a presença do professor... (Leandro)

[...] É difícil aprender quando o professor não sabe de nada, é lerdo, que nem da 1º a 4º o professor só deixava a gente fazer o que quisesse, nem parecia que era formado, nem dava aula, como ia aprender? (Laís)

[...] É difícil aprender com o professor que não pega no pé do aluno, que nem falamos lá na sala “tem professor que só dá a bola e deixa o aluno fazer” por que eu acho que só aprende com o professor que vai lá ensina teoria, diz como é que é as regras e depois vai pra prática, é assim que eu aprendo, tem que ensinar e tá presente. (Catarina)

As narrativas sinalizam para a construção da identidade de um professor de Educação Física relapso e descomprometido com a prática pedagógica, mas para compreender por que se constrói esse tipo de imagem, analisamos as narrativas dos alunos que destacam as características que os alunos atribuem ao professor.

[...] Pra mim professor de Educação Física tinha que ser um professor legal, que não obriga a gente a fazer as coisas, não manda. Se eu não quero fazer a prática, tudo bem, me manda fazer uma redação, um relatório sobre o esporte (Daniela)

[...] É bom o professor tá na quadra, presente, é bom estar na quadra ajudando, se tem muita dificuldade ele diz “não, tem que fazer assim...” se, por exemplo, ele ver que o aluno dele tá indo mal no saque, se necessário ele vai pegar até na mão do aluno pra ensinar a sacar. Agora se ele não tá vendo? Como ele vai ajudar? A maioria dos meus professores nem ficavam na aula, dava a bola, saía e ia tomar um chazinho, nem sabia o que você aprendia, até

por que nem tinha como aprender, né? Sem o professor, e quando tava era a mesma coisa de não tá, só deixava os meninos jogarem. (Bianca)

[...] O bom professor é o que tá presente, ensinando a fazer as coisas certas, sem mandar demais também, tem que deixar o aluno livre [...] Na Educação Física o professor é mais legal, a gente faz o que quiser, mesmo que ele seja um professor ruim, não dê aula de verdade, geralmente é mais de boa, a gente pode conversar de igual pra igual com ele (Karen)

[...] No ensino médio mal teve aula e professor só enrolava, ficava enrolando para fazer a chamada e depois quando ia pra quadra só tinha 15min e batia logo o sinal, isso aconteceu muitas vezes, disso eu não gostava! (Paulo)

Uma das características mais marcantes ressaltadas pelos estudantes é o professor de Educação Física “gente boa”, “divertido”, “legal” que nem sempre está relacionado a uma prática pedagógica que interessa ao aluno ou promove o aprendizado, mas pelas suas relações de afinidade com ele. É o professor legal porque com ele o aluno tem liberdade para conversar, para argumentar inclusive o seu querer ou não fazer determinada atividade ou participar da aula. E a falta de afinidade com o professor, pode ser utilizada como argumento para a não participação nas aulas de Educação Física, como podemos ver também nos estudos de Soares et al (2012).

Apesar de trazer em algumas narrativas de aulas interessantes, com experiências positivas, os alunos não associam com as práticas pedagógicas dos professores, a identidade que prevalece é a do professor relapso e descomprometido. Parece haver um olhar na análise dos estudantes que privilegia a denúncia e se pauta numa perspectiva negativa, focalizando o discurso na falta e silenciando as práticas que se constituíram em experiências significativas de aprendizado. Este não parece ser um problema específico deste trabalho, Falcão et al (2013), ao abordar a avaliação que os alunos participantes de um projeto pedagógico fazem do processo, enfatizam como esta assumi um caráter negativo, se pautando nos problemas, nas ausências, nas dificuldades.

Como foi apresentado antes o aluno sente anseio por novos conteúdos, por aulas diferentes, mais interessantes, mas a interferência do professor não tem boa receptividade e se o professor não interfere é visto como um docente descomprometido, por que tamanha contradição nas narrativas dos alunos?

[...] A gente reclama que o professor não dá aula, mas reclamamos também de que se ele interferir a aula fica chata, eu nem sei mais o que eu quero do professor! (Helson)

Uma análise que pode ser feita é que essa resistência a interferência do professor vem da sensação de liberdade supracitada, de poder tomar as atitudes e conduzir o que

vai acontecer. Porém esse sentido de liberdade nas aulas, no qual o aluno diz poder fazer o que quiser dela, apontaria talvez para a não identificação de uma estratégia do professor em permitir ao aluno esta decisão, dentro das possibilidades levantadas por ele. Ou, não sendo esta a questão, se apresentaria exatamente como uma possibilidade tática aos professores, dá a autonomia de escolher o que se quer fazer a partir do interesse do grupo, problematizando que eles podem não perder a capacidade de escolha, porém pode ser mais interessante ao grupo que esta decisão parta do princípio de ampliação do conhecimento e não das mesmas opções sempre.

A autonomia é uma questão que sempre emerge das narrativas por que o aluno reconhece como uma característica no compartilhamento dos saberes da Educação Física. Muitas vezes, aliada a dificuldade que os estudantes apontaram em identificar seus saberes como aprendizados, faz a Educação Física ser confundida como disciplina em que não há orientação, como horário livre.

3.3. EDUCAÇÃO FÍSICA NA LÓGICA ESCOLAR: “HORA DO BANHO DE SOL”

Primeiro temos que compreender que os narradores são alunos do 3º ano com idades entre 16 e 18 anos. Jovens que estão em um momento de transição entre a adolescência e o mundo adulto, carregado de responsabilidades, preocupações que vão desde vestibular e mercado de trabalho à constituição de suas próprias famílias (CAHRLOT, 2001). Alunos que estão no final do processo de escolarização, que já construíram relações profundas com a escola e com a lógica escolar de ensino e que suas análises e constroem suas reflexões a partir dela e voltando-se para ela. Eles refletem a respeito da Educação Física e dos aprendizados que tiveram com ela por meio das suas narrações de um cotidiano passado, que ganham significados a partir de seus presentes anseios e aspirações.

Para finalizar nossa análise sobre as experiências dos alunos com a Educação Física, compreendendo a relação com os saberes compartilhados nas aulas, partimos das narrativas orais e imagéticas para entender a construção da identidade de que a Educação Física é a aula em que o estudante pode fazer o que quiser, que é o horário livre ou o momento de lazer. Levando em consideração as narrativas sobre o histórico de escolarização, se em outras disciplinas o aluno não faz o que quer, por que se

constrói no 3º ano uma identidade para a Educação Física cuja característica é a permissão de qualquer atitude inclusive a de não fazer aula? Compreendendo que estas identidades não se constroem apenas em discursos, são ancoradas também em práticas, afinal, foram poucas as narrativas que destacaram aulas de Educação Física organizadas, estruturadas, diferenciadas em sua prática pedagógica, interessantes e atendendo as necessidades dos alunos.

Apesar de não terem Educação Física no 3º ano os alunos salientam que gostariam de ter o componente curricular de volta, porém o que se apresenta não é o desejo pela aula de Educação Física, mas sim pelo momento da Educação Física para não ter aula, para fugir daquilo que ele considera sufocante, restritivo, que é a lógica das demais matérias escolares.

[...] Sinto muito, mas a escola é cadeia, a Educação Física deixa a gente livre um pouco, a gente pode conversar, rir, ficar na sua quieto se quiser, sem ter um professor fazendo “shhhh! Cala a boca”. Na aula de Educação Física se quero jogar vôlei? Jogo! Cansei? Quero dançar? Danço, cansei?! Vou voar, faço o que eu quiser! (Karen)

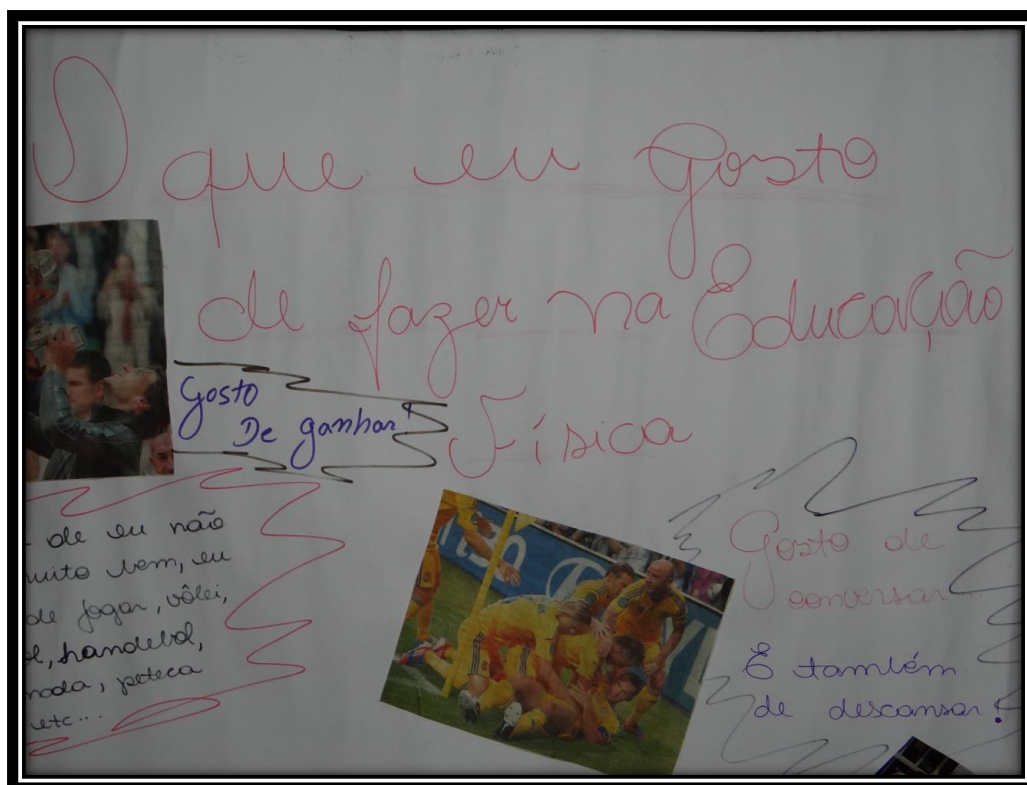
[...] É uma aula mais livre, por que a gente sai da sala, por que a gente faz o que a gente gosta, senta, conversa, na maioria das matérias a gente só vê na maioria das vezes coisas que a gente não gosta. (Bianca)

[...] A Educação Física é o lazer da escola, sair da sala uma hora por semana, meu Deus, pelo menos um banho de sol a gente tem que ter, né? A gente quer dizer que a Educação Física é um momento de descontrair, não ficava aquilo de matéria, teoria, a gente podia sair um pouco, conversar um pouco, praticar um esporte, é mais pra... entre aspas, esfriar a cabeça, sair matéria e teoria, tipo recreio. (Helson)

[...] A Educação Física se diferencia em tudo das outras matérias, você se sente mais livre, não fica ali apertado naquelas pequenas salas só escrevendo, você tá se divertindo lá fora. O aprendizado é muito diferente das aulas que você tem na sala de aula, aprendo muito mais fácil do que numa aula de matemática por que os componentes que o professor de Educação Física usa são diferentes do de matemática. Quando você não tá na sala de aula, quando não tem um professor passando dever, você se sente até mais vivo, sai daquele modelo de vida cotidiana que você tá ali na escola sofrendo (Leandro)

Quando analisamos os cartazes feitos pelos estudantes nos quais eles criaram livremente composições sobre a Educação Física, também pudemos perceber as identidades atribuídas para a disciplina que caracterizaram a mesma como espaço de lazer e/ou horário livre. Analisando os cartazes dos alunos, identificamos essa questão no cartaz da Catarina na figura 3 e no cartaz do Helson na figura 4.

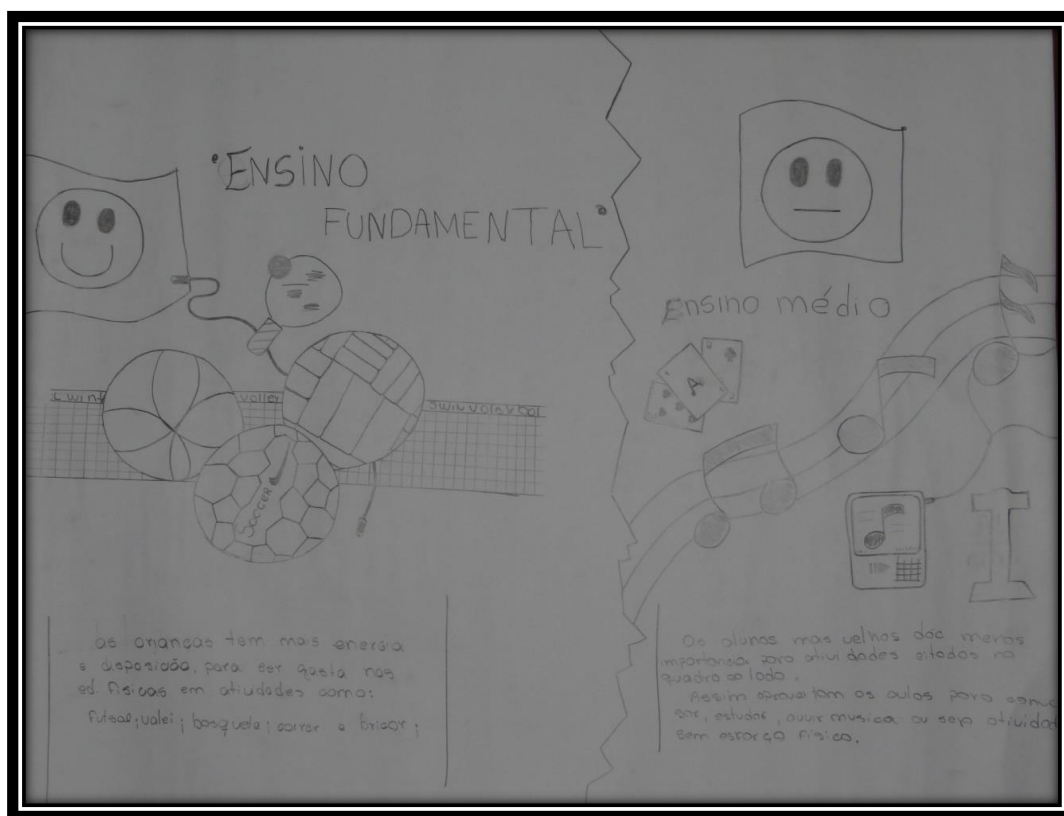
Figura 3 - Cartaz da aluna Catarina



Percebemos na figura 3 que a estudante atribui como algo que lhe agrada na Educação Física o fato de poder “conversar e descansar”, ressaltando a construção da identidade de uma disciplina em que se tem a liberdade para não fazer nada além de socializar com os colegas, assim como nos horários vagos da escola.

O cartaz do Helson, na figura 4, demonstra por meio de narrativa escrita e desenhos, como a Educação Física tem significados diferentes para ele no ensino fundamental e no ensino médio. Podemos observar que Helson atribui a Educação Física no ensino fundamental diversos aprendizados, podemos identificar facilmente as bolas de basquete, futebol e vôlei, a rede também de voleibol, uma raquete de ping-pong e uma representação de como se sente o estudante no ensino fundamental durante as aulas da disciplina, com um sorriso no rosto, seguido por uma narrativa escrita que diz “As crianças tem mais energia e disposição para gastar na Ed. Física, em atividades como: futebol, vôlei, basquete, correr e brincar”.

Figura 4 - Cartaz do aluno Helson



Em contrapartida o estudante atribui a Educação Física no ensino médio, diversas imagens características de momentos de lazer como o baralho, celular com fones de ouvido e música, além da representação de como o aluno se sente nas aulas neste período, um boneco sem o sorriso anterior, seguido pela narrativa escrita que diz “Os alunos mais velhos dão menos importância para as atividades citadas no quadro ao lado. Assim aproveitam as aulas para conversar, estudar, ouvir música, ou seja, atividades sem esforço físico”. Mas, afinal, esta é mesmo uma crítica à Educação Física ou a Escola e sua lógica de escolarização?

Ao fazermos uma *leitura positiva*²³ das narrativas, compreendemos que com as identidades para a Educação Física surge também uma forte crítica a escola. Por que a Educação Física é sinônimo de liberdade para a maioria dos alunos? Por que a representação que eles fazem da lógica escolar é a de uma cadeia onde a sala de aula atua como um lugar que restringe sua capacidade de escolha e autonomia, na qual não se pode falar, portanto não se pode emitir opiniões e muito menos interagir com os

²³ Fazer uma leitura positiva é dar visibilidade não somente as carências ou ao que faltou para determinada situação ser considerada uma situação de sucesso, mas compreender também o que as pessoas fazem, conseguem, tem e são (CHARLOT, 2000, p.30).

colegas? Associa assim, o aluno a condição de presidiários, e neste contexto a Educação Física se apresenta como momento do “banho de sol” que retira o estudante “presidiário” da sala de aula. Porém é extremamente preocupante a associação da Educação Física ao “banho de sol”, afinal retira o aluno da sala, para, na visão dele, não oferece nada além da socialização e do alívio das tensões. Essa inclusive é sua reivindicação, ou seja, uma Educação Física, livre que se caracteriza como um espaço para fazer o que eu quero.

3.3.2. O QUE O ALUNO FAZ COM O QUE APRENDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Um segundo eixo de análise que ficou evidente nas narrativas foi a grande dificuldade dos alunos em identificar o que aprendeu e o que se faz com esses aprendizados. E quando o fazem é relacionando apenas a aplicabilidades diretas como a prática da atividade física. Os estudantes utilizam as demais matérias para atribuir valor aos saberes compartilhados nas aulas de Educação Física comparando os usos que fazem do que aprenderam.

O que se destaca nas narrativas dos alunos é um sentido do aprender voltado para a lógica que é valorizada pela escola, numa relação de comparação com a forma como se aprende nas outras matérias. O brincar, o correr, o jogar, não é visto pelos alunos como aprendizagens, por não se aproximar do que é tido como saber a ser aprendido, em virtude da diferença do estatuto epistêmico da Educação Física e os demais componentes curriculares.

A escola é o lugar da palavra, da linguagem, ou de outras formas de simbolização do mundo, do texto, dos saberes sistematizados cujo modo de existência é a linguagem, já a Educação Física valoriza a relação do “[...] corpo-sujeito com o mundo, um mundo compartilhado com outros, uma forma incorporada de ser dono de si mesmo e do seu ambiente” (CHARLOT, 2009, p. 246), pela via das práticas. Do ponto de vista escolar, a Educação Física desempenha a mesma função das outras disciplinas, no entanto estabelece outra lógica, pois “[...] não se trata de uma atividade intelectual, mas sim de uma atividade física – claro que é a atividade física de um corpo sujeito e não de um corpo-máquina” (CHARLOT, 2000, p. 244).

Para compreender como se estabelece essa relação de comparação entre o que é aprendido e como é aprendido os saberes nas aulas de Educação Física e nas outras matérias, vamos analisar o que os estudantes narram a respeito.

A diferença da Educação Física com as outras matérias é que é mais prática do que escrita. Dizer o que aprende em Educação Física é muito difícil, do que dizer o que aprendi em matemática. Por que na prática é só bobeira, essa é a verdade. Bobeira por que querendo ou não jogar uma bola ali não é mais importante do que aprender uma parada de matemática que posso usar pro meu futuro profissional. Eu acho necessário? É necessário, mas menos importante! Se for ver numa questão de grau de importância a Educação Física é o menor! (Karen)

As coisas da educação Física eu aprendi mais na rua, jogando com os colegas e meus irmãos, então não exige tanto esforço pra entender quanto as outras matérias tipo matemática e português que eu nunca vi as coisas que tem lá. (Paulo)

Não vamos usar tanto na vida, na frente, como matemática e português! Por que matemática e português é essencial na nossa vida, pra se comunicar, no trabalho, já a Educação Física não é tão importante, assim, a Educação Física é importante, mas não é necessário, sei lá! Por que matemática, português tem uma necessidade maior talvez em questão de carreira profissional, se comunicar com as pessoas, e a educação Física na vai ter tanta influência nesse aspecto. E também outra diferença é que na Educação Física você não esquece, por que é prático, a gente já vai fazendo e gravando aquilo pra vida, já fica na cabeça. Aí o que você vai aprender já fica sabendo. A prática você aprendeu, você fica na mente se você fizer de novo você vai conseguir. Na matemática não, é fórmulas e fórmulas e você vai sempre precisar recorrer ao caderno. (Helson)

É diferente por que o que você aprende praticando não dá pra esquecer, fica guardado no cérebro. Nas outras matérias esquece muito mais fácil. É pouca coisa pra você associar na Educação Física, por exemplo, você vai lembrar do vôlei, você vai lembrar de como você vai jogar o vôlei, futebol, você vai lembrar de como você joga, agora matemática não, você vai lembrar de uma conta... é muita fórmula, esquece muito fácil! A Educação Física só é igual quando tem aula teórica, aí é a mesma coisa das outras. (Bianca)

Eu só vejo semelhança da Educação Física com as outras matérias quando ela tá dentro da sala de aula e passa dever no quadro e fica falando da Educação Física é igualzinho a qualquer outra. (Catarina)

Eu não gosto de Educação Física, para mim é igual matemática, eu também não gosto, mas matemática eu pelo menos vou usar na minha vida para arranjar um emprego, sei lá, então é mais importante eu tenho que aprender. (Daniela)

Analisando as *pistas e indícios* (GINZBURG, 1989) deixados durante o percurso narrativo, identificamos o aprender Educação Física na perspectiva dos alunos e buscamos entender as identidades construídas a partir da comparação da Educação Física com a lógica de ensino das outras matérias feitas pelos estudantes, partindo da relação com os saberes das disciplinas.

Charlot (2000) entende a relação com o saber como o conjunto de relações que o sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado ao aprender, seja relação com o outro, com o ambiente, com o conhecimento, etc. Desta forma o pesquisador que se propõe a estudar como se constitui as relações com o saber dos praticantes envolvidos neste processo, está buscando compreender as relações que o mesmo constrói com a escola, com os professores, com os objetos, com os conteúdos de pensamento, com as situações propostas, com os sistemas simbólicos, com as normas relacionais, com os amigos, consigo mesmo, etc; estuda, enfim, relações com o saber.

Compreendendo que o estatuto epistêmico da Educação Física se diferencia das demais matérias com os quais o aluno desenvolve sua formação escolar, notamos que ele identifica que os aprendizados na Educação Física são difíceis de esquecer, pois estão inscritos em seu corpo, diferente dos aprendizados das outras matérias. Percebe-se também que os estudantes projetam os usos dos saberes para além daquilo que se pretende ensinar na própria disciplina. Não é somente uma questão de desinteresse com o conteúdo da Educação Física, são projeções de ações que vão para além dos saberes de todas as disciplinas. No caso do Português, por exemplo, como é citado pelos estudantes, fica evidente que não é uma questão de aprender a escrever simplesmente por que ele entende que aprender a escrever é importante, mas sim, por que em um dado momento da vida desse aluno, ele vai precisar desse conhecimento em um uso particular para seu benefício, objetivo que extrapola a própria ação da disciplina.

Analisando essa questão a partir dos estudos de Certeau (1996), no que se refere aos usos e *maneiras de fazer* dos alunos quando tratam dos saberes compartilhados na Educação Física e nas outras matérias, compreendemos os *usos* pelos quais eles analisam a importância ou não das disciplinas vai para além daquilo que foi planejado como objetivo das mesmas, não apenas reproduzindo o que inicialmente foi colocado pela escola e pelas disciplinas, mas se *apropriando* disso, ressignificando aquilo que lhe foi colocado. Também pode ser percebido quando analisamos as narrativas referentes à importância da Educação Física na vida escolar do aluno.

A Educação Física é muito importante por que sem ela eu não teria o desenvolvimento que eu tenho hoje, de saber correr, saber nadar, saber jogar bola, não ia saber chegar no meio das pessoas e praticar aquilo, como eu ia saber essas coisas? Fora da escola eu jamais ia aprender isso. (Rafaela)

É importante só por que eu aprendi o vôlei que eu usei bastante. Então foi importante por que eu fiz alguma coisa fora daqui. Mas se for pensar no profissional, a Educação Física não é tão importante se ,por exemplo, eu

quiser fazer uma engenharia, muito mais importante aprender matemática (Karen)

Ah, eu acho que só o fato de já ter aprendido como jogar, já ter aprendido a fazer alguma atividade já é alguma coisa, mesmo que eu não tenha oportunidade de jogar e de usar isso. Se não fosse aqui para aprender, onde eu ia aprender essas coisas? Então já valeu pelo aprendizado (Bianca)

Não teve muita importância. Isso depende muito do que a pessoa vai querer seguir na carreira lá na frente. Por que a gente tá aqui na escola, eu penso isso, que é para ralar, estudar bastante e no final da vida escolar fazer a prova, passar na faculdade. Acho que também a escola tá aqui pra te ajudar a decidir que profissão você quer seguir, ver se você tem interesse na biologia, tem gente que adora biologia, aí quer fazer essa área de médico ou ecológica, o aluno acha legal e se interessa pela teoria que o professor deu na sala e já pensa que pode fazer no futuro. Em Educação Física tem o professor que fica atoa e o aluno só praticando esporte, mas tem professor que gosta de explicar, falar as regras e ensinar a praticar e eu garanto que por causa desses tem um monte de gente aqui que quer ser professor de Educação Física, então para eles a disciplina foi importante, mas pra mim não foi importante porque eu não quero seguir carreira. (Catarina)

As preocupações dos jovens do ensino médio estão ligadas a inserção no mercado de trabalho, na construção de uma carreira, em construir a si mesmo como ser humano no mundo adulto e se fazer reconhecer como tal (CHARLOT, 2001). Portanto, a importância do que se aprende na Educação Física está diretamente relacionada ao momento da vida que estão atravessando, pois é a partir desse ponto que atribuem mais ou menos significado aos saberes compartilhados na disciplina, independentemente dos objetivos da mesma.

É necessário salientar também a respeito das narrativas de Rafaela e Bianca que não tiveram contato com os conteúdos da Educação Física fora da escola e por isso atribuem uma maior importância aos saberes compartilhados. Schneider e Bueno (2005) acenam para a possibilidade de a escola ser um dos poucos espaços nos quais as meninas tem acesso a determinados elementos das práticas corporais, como por exemplo, os esportes. As narrativas da Rafaela e da Bianca reforçam esta possibilidade, porém carece ainda de um estudo mais aprofundado para compreendermos como os acessos as práticas corporais fora da escola interferem no interesse e na importância que os estudantes dão a Educação Física.

3.4. APONTAMENTOS FINAIS

Durante este artigo buscamos compreender as relações que os alunos do 3º ano do ensino médio estabelecem com os saberes experienciados nas aulas de Educação Física e suas implicações para a construção das identidades desse componente curricular. Para tanto, tomamos como fonte as narrativas autobiográficas e imagéticas.

Os alunos produziram um material com formatos variados, textos, desenhos, cartazes, para expressar suas perspectivas a respeito do que aprenderam na Educação Física. Foi interessante perceber a escolha dos títulos dos cartazes, o material selecionado para a composição, a organização que elaboraram para representar seus aprendizados, o que escolheram de suas experiências para visibilizar, as continuidades e descontinuidades que ocorrem entre as narrativas orais construídas anteriormente e a produção das narrativas imagéticas.

Por se tratar de uma pesquisa que busca compreender os saberes compartilhados pela/na Educação Física, fez-se a necessidade de associação das possibilidades metodológicas devido a especificidade dos saberes tratados na disciplina. Charlot (2000) e Schneider e Bueno (2005) indicam as dificuldades que os alunos têm ao narrar aprendizados que estão inscritos em seu corpo. Nesse sentido, foi preciso, neste artigo, buscar alternativas metodológicas para potencializar a expressão desses aprendizados na mediação entre o falar de e o fazer com, em uma ação que valorizava o modo como o aluno se relaciona com saber e, portanto, produz significado as experiências com a Educação Física durante a escolarização.

Os resultados da pesquisa apontam para um movimento histórico imbricado entre as experiências dos estudantes com as aulas de Educação Física e as identidades criadas por eles para a disciplina. Movimento que inicia a partir de suas experiências nas primeiras séries do ensino fundamental, na qual a disciplina, para os estudantes, assemelha-se com os momentos de recreio e lazer. Associam, desse modo, os saberes aprendidos nas séries iniciais do ensino fundamental às práticas fundamentadas nos jogos e brincadeiras, geralmente escolhidos pelos estudantes, sem a exigência de teorizações, conceituações, elaborações de enunciados ou qualquer esforço intelectual que culmine em um processo avaliativo, assim como em outros componentes curriculares.

A partir do momento que a Educação Física começa a se aproximar da lógica escolar de ensino, nas séries finais do ensino fundamental, com aulas em sala, conteúdos sistematizados em conceitos e enunciados e avaliações teóricas, começa um

estranhamento nos estudantes em virtude do conflito da identidade criada para ela, nas primeiras séries da escolarização. O que resulta em uma rejeição e atua como um dos fatores determinantes no afastamento dos alunos das aulas de Educação Física. Os alunos, dessa maneira, relacionam a identidade da Educação Física com o fazer por ela proporcionado, ou melhor, o que nela vivenciam como conteúdo de ensino.

Além disso, os processos identitários que atravessam a disciplina são tensionados por diversos fatores ligados intrinsecamente as experiências dos alunos com o conteúdo da disciplina dentro e fora da escola. A relação que os alunos desenvolvem com os saberes compartilhados com a disciplina são determinantes para a criação dessas identidades e estas, por sua vez, influenciam diretamente naquilo que o estudante escolhe ou não aprender nos anos seguintes. Constitui, porém, em um processo de interdependência conflituoso, pois resultam no desinteresse do estudante nas aulas de Educação Física.

A relação dos alunos com os saberes compartilhados pela Educação Física são tensionadas por diversos conflitos e problemáticas que estão diretamente relacionadas com os saberes que são valorizados pela lógica escolar. A maioria das disciplinas lidam com saberes-objetos, conhecimentos que estão depositados em livros e se apresentam sob forma de enunciados teóricos tão exaltados pela lógica escolar. Nesse sentido, o estudante avalia a importância dos aprendizados na Educação Física a partir do que é valorizado pela escola, muitas vezes não conseguindo reconhecer quais os aprendizados que teve na disciplina e a importância dos mesmos em sua formação, por ter um estatuto epistêmico diferenciado e desenvolver em suas aulas prioritariamente os saberes de domínio e saberes-relacionais.

É preciso ainda destacar as questões de gênero que atravessam fortemente as aulas e interferem nos aprendizados de meninas e meninos, fortalecidos pela repetição de conteúdos, os quais se restringem geralmente ao ensino dos gestos técnicos e habilidades esportivas, que tomam como referência o desempenho masculino.

3.5.REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano.** V. 1 – Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artimed Editora, 2000.

_____. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). **Educação física, esportes e sociedade:** temas emergentes, São Cristovão: UFS, v.3, 2009. p. 231-245.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

FALCÃO, J. M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In. SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais / Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

MEURER, S. S. Ginástica como recreio na escolarização primária paranaense: elementos para a pesquisa histórica sobre a construção social do currículo da educação do corpo na escola. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESPORTE E DO LAZER, 7., 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG/CEMEF, 2012. p. 350-363.

MILLEN NETO, A. R. et al. Evasão Escolar e o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática** (Online), Goiânia, v. 13, p. 1-15, maio/ago. 2010.

MOURÃO, L.; DUARTE, C. P. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, p. 37-56, jan./abr. 2007.

PÉREZ, C. L. V.; TAVARES, M. T. G.; ARAÚJO, M. da S. **Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores**. Rio de Janeiro: Editora UERJ. 2009.

PÉREZ, C. L. V. Imagens Caleidoscópicas: as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 2003, RIO DE JANEIRO. AS REDES DE CONHECIMENTOS E A TECNOLOGIA: IMAGENS DA CIDADANIA. 2003, Petrópolis. **Anais...** Petrópolis: Vozes, 2003. v. 01. p. 52-52.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. 9. ed. In: _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 135-160.

SCHNEIDER, Omar; BUENO, J. G. S. **A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de Educação Física**. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n.1, p. 23-45, jan./abr.2005.

SOARES, A. J. G. et al. Tempo e Espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública. **Movimento** (UFRGS. Impresso), Porto Alegre, v. 16, p. 71-96, jan./mar. 2010.

VIEIRA, A. O.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 119-139, jul./set. 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender o processo de escolarização de alunos e alunas em relação aos saberes compartilhados nas aulas de Educação Física, buscando analisar, por meio das narrativas autobiográficas, como os estudantes se apropriaram e ressignificaram o que aprenderam na disciplina.

Para fundamentar nosso estudo, fizemos uma análise da produção do conhecimento que utilizam como aporte teórico metodológico as narrativas de professores e alunos nos campos da Educação e Educação Física. Buscamos investigar como tem se configurado o movimento da pesquisa narrativa a nível nacional na última década. Para tanto, utilizamos como fonte a ANPED, RBCE, CONBRACE e caderno de indicadores da CAPES, analisando as produções publicadas no período de 2000 a 2010.

Verificamos um baixo número de publicações de pesquisa que utilizaram as narrativas em ambos os campos, além da não continuidade dos estudos produzidos. Na correlação entre autores e os grupos de pesquisas com os quais estão inseridos os autores dos textos mapeados, pudemos identificar a pouca visibilidade que os grupos têm dado ao aporte teórico-metodológico das narrativas. Chamamos a atenção para comunidade científica, sobretudo aqueles ligados a programas de pós-graduação, para a potencialidade da pesquisa com narrativa, pois como salientam Pérez-Saamaniego et al (2011, p. 31)

[...] la investigación narrativa podría describirse como un compromiso con la interpretación y la comprensión profunda de experiencias y signiP cados que están presentes en las historias que contamos. [...] En la educación física y las ciencias del deporte, la investigación narrativa puede contribuir a comprender y motivar a la acción comunicativa en ámbitos tan amplios y tan diversos como la dimensión relacional de las actividades físicas, los mundos personales de sus practicantes y profesionales, el fundamento sociocultural de sus experiencias, la coherencia, los ciclos vitales y la vivencia corporal de la vida social.

Nossa análise da produção científica, evidenciou a necessidade de ampliação das fontes de pesquisa para compreendermos em âmbito nacional quais meio de veiculação da produção estão sendo priorizadas para a publicação de pesquisa com narrativas: eventos, periódicos, livros, etc. Analisando, assim, quais meios estão dando visibilidade às produções com este aporte teórico-metodológico, em quais estão sendo silenciados e quais autores e/ou grupos de pesquisas tem contribuído para o avanço da pesquisa narrativa. Outra lacuna pertinente percebida que merece estudos mais aprofundados

refere-se as produções de pesquisa que usam como aporte teórico as narrativas com alunos, principalmente do ensino médio.

Atendendo a importância de dialogar com os praticantes do cotidiano escolar e dar voz àqueles que são pouco escutados, alunos do ensino médio, é que elaboramos esta dissertação que teve como referencial as narrativas autobiográficas. Fomos a escola para compreendermos o que os estudantes, que estão finalizando o processo de escolarização básica, aprenderam na Educação Física nesse período.

Durante a pesquisa fomos percebendo a dificuldade dos alunos em narrar os saberes que estão inscritos em seu corpo, isto nos fez, criarmos outras possibilidades metodológicas, também entendidas como narrativas, como foi o caso das composições corporais, em que propomos aos alunos que representassem corporalmente o que aprenderam na Educação Física.

Os principais aprendizados que marcaram as experiências com a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental foram os jogos e brincadeiras, muitas vezes negados pelos alunos como aprendizados relevantes, pois elaboram suas análises a partir dos saberes que a lógica escolar valoriza.

Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio os conteúdos esportivos são os principais aprendizados narrados pelos estudantes, com muitas tensões, continuidades e descontinuidades nas narrativas sobre a relação com o saberes nesses períodos.

Percebemos um desinteresse crescente por parte dos alunos com a Educação Física, que inicia em momentos distintos do ensino fundamental para meninos e meninas, mas consolida no ensino médio para ambos os sexos. A repetição de conteúdos fundamentados na prática esportiva sem avanço da complexidade e aprofundamento das temáticas, as questões de gênero que interferem diretamente na participação das meninas nas aulas provocados pelo amadurecimento sexual e por fatores socioculturais reforçados por colegas e professores, e as práticas pedagógicas que estão alheias às necessidades dos estudantes, são alguns dos fatores apontados para a culminância desse desinteresse no ensino médio.

Ao narrar sobre os seus aprendizados os alunos vão deixando pistas e indícios das identidades criadas por eles para a Educação Física, e mesmo sem intenção, nos permite perceber os processos identitários que atravessa a disciplina durante a Educação básica. A partir disso percebemos como a construção dessas identidades atua na decisão do estudante em privilegiar o aprendizado em outras disciplinas enquanto negligencia a

sua relação com os saberes compartilhados na Educação Física, por julgar menos importante.

A partir dos resultados desse estudo, abrem-se outras possibilidades de pesquisa que possam ampliar a compreensão do lugar que os aprendizados da Educação Física ocupam na formação de alunos e alunas. Uma das lacunas que se abre a é necessidade de um estudo mais aprofundado sobre as aproximações e distanciamentos que alunos e alunas têm ao lidar com os saberes compartilhados nas aulas de Educação Física e como essas tensões implica no aprendizado de um de outro.

Verificaram-se fortes questões de gênero atravessando as experiências de aprendizagem, em sua maioria questões conflituosas que nos fazem pensar a respeito da configuração de turmas mistas na Educação Física. Dependendo do modo como é trabalhado didático-pedagogicamente, as turmas mistas podem dificultar, em vez de potencializar, o aprendizado de meninas e meninos nas aulas. Ainda dentro da relação entre gênero e Educação Física, outra questão que merece atenção é a possibilidade das meninas valorizarem mais o que aprende na Educação Física em virtude da disciplina ser um dos poucos lugares nos quais elas podem ter acesso às práticas corporais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, N. G. Meninos pra cá, meninas pra lá? In: VOTRE, S. J. (Org.). **Ensino e avaliação em educação física**. São Paulo: IBRASA, 1993. p. 101-120.
- ALMEIDA JUNIOR, A, S; PRADO, G, V. Quando as imagens ardem: fotografia, narrativas e formação inicial em Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte e formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2010.
- BARREIROS, C, H. Cadernos de narrativas: Linguagem, narração e experiência na formação de educadores/as. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2002.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- _____. **Obras escolhidas. Magia e técnica. Arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994)
- _____. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2006.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº. 3.675/04, de 24 de novembro de 2005. Dispõe sobre a expansão do Ensino Fundamental para 9 anos. Legislação, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em: 18 ago. 2012.
- CARVALHO, J. M. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.2, p. 15-45, jul./dez. 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. V. 1 – Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAGAS, L, M, de M. A narrativa oral e escrita das crianças na fase inicial da alfabetização: reflexões sobre uma atividade de ensino. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artimed Editora, 2000.

_____. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). **Educação física, esportes e sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: UFS, v.3, 2009. p. 231-245.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1998.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), p. 5-25, 2001

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

ESTEBAN, Maria Tereza. Dilemas de uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 199-212.

FALCÃO, J. M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia V. OLIVEIRA, Inês B. de. (Orgs.) **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**. Petrópolis: DP ET Ali, 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

_____. **Relações de força**: história, retórica e prova. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

_____. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, Humberto. **O signo de três**. São Paulo: Perspectivo, 2004.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** / Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber *de* experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LIMA, R, C, P; FERNANDES, M, C, G. Representações sociais de alunas de pedagogia sobre suas trajetórias escolares. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

LEAL, T, F; LUZ, P, F. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre processo de interação. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

MEDEIROS, A, B de. Nas asas das borboletas os sentidos do tempo. Memória, tempo e narrativa de crianças no cotidiano da escola. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2011.

MEURER, S. S. Ginástica como recreio na escolarização primária paranaense: elementos para a pesquisa histórica sobre a construção social do currículo da educação do corpo na escola. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESPORTE E DO LAZER, 7., 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG/CEMEF, 2012. p. 350-363.

MILLEN NETO, A. R. et al. Evasão Escolar e o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática** (Online), Goiânia, v. 13, p. 1-15, maio/ago. 2010.

MOURÃO, L.; DUARTE, C. P. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, p. 37-56, jan./abr. 2007.

MOLINA NETO, V. MOLINA, R. M. K. A prática pedagógica do professorado de educação física no cotidiano escolar – pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V. et al. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física. Injuí: Unijuí, 2009.

MORAES, Dislane Z; LUGLI, Rosário Silvana G. (org.) **Docência, pesquisa e aprendizagem:** (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MUGNAINI, R.; CARVALHO, T. de; CAMPANATTI-OSTIZ, H. Indicadores de produção científica: uma discussão conceitual. In: POBLACIÓN, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. da (Org.). **Comunicação e produção científica:** contexto, indicadores, avaliação. São Paulo: Angellara, 2006.

MOREIRA, M, C et al. Memórias do corpo estudantil: singularidades na narrativa histórica da Educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005.

MOROSINI, M. C. et al. **A produção científica sobre educação superior no Brasil:** 1968 – 2000. Porto Alegre: GT Política de Educação Superior/Anped, 2002.

OLIVEIRA E SIVA, L et al. Os sentidos da escola na atualidade a partir de significados conferidos por docentes e estudantes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2011.

PÉREZ, C. L. V; TAVARES, M. T. G; ARAÚJO, M. da S. **Memórias e patrimônios:** experiências em formação de professores. Rio de Janeiro: Editora UERJ. 2009.

PÉREZ, C. L. V. Imagens Caleidoscópicas: as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 2003, RIO DE JANEIRO. AS REDES DE CONHECIMENTOS E A TECNOLOGIA: IMAGENS DA CIDADANIA. 2003, Petrópolis. **Anais...** Petrópolis: Vozes, 2003. v. 01. p. 52-52.

PÉREZ-SAMANIEGO, V. M. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 11-38, janeiro/março de 2011.

PUHL, M, R; PEREIRA, N. Memórias da Educação Física escolar e escolha do curso de graduação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2011.

ROSOLEN, R. O cultural e o afetivo nas vozes de alunos sobre a resolução de problemas de matemática. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2000.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. 9. ed. In: _____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2003. p. 135-160.

SANTOS, Wagner dos. **A constituição do campo epistemológico do currículo:** estratégias, apropriações e circularidades culturais operadas na Anped. 2010. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SCHNEIDER, Omar; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n.1, p. 23-45, jan./abr.2005

SCHNEIDER, O; et al. A relação dos alunos com os saberes no ensino médio: notas para compreendermos a escola e a Educação Física. In: **Educação Física, Esportes e Sociedade: temas emergentes**, São Cristóvão: UFS, v.3, p. 77-94, 2009.

SILVA, M, da S. Um olhar sobre a formação do professor de Educação Física. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 14, 2005. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, v 1.

SOARES, A. J. G. et al. Tempo e Espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública. **Movimento** (UFRGS. Impresso), Porto Alegre, v. 16, p. 71-96, jan./mar. 2010.

SOARES ET AL. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES ET AL. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H.R. (Orgs.) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

TARTUCI, D. A escolarização do aluno surdo e a significação de si: ser, conhecer e aprender. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

VIEIRA, Aline Oliveira. **Narrativa de memória da formação docente de Educação Física no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

VIEIRA, A. O.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 119-139, jul./set. 2012.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – TABELA COM LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS SOBRE
NARRATIVAS DISCENTES NA ANPED (2000-2011)**

LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS NA TEMÁTICA PESQUISA COM NARRATIVAS DISCENTES NA EDUCAÇÃO NOS ANAIS DA ANPED (2000 a 2011)

Ano	Autor	Título do trabalho	Grupo Temático	Instituição	Nível de Ensino	Campo
2000	LEAL, T, F; LUZ, P, F.	PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS EM PARES: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INTERAÇÃO	Alfabetização, Leitura e Escrita	UFPE	Ensino Fundamental	Formação
Resumo						
A pesquisa teve como objetivo analisar o processo de interação entre pares em atividade de produção de textos narrativos. Foi realizado com uma turma de 3º série do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de recife, composta por 21 crianças, de ambos os sexos, com faixa etária de 8 a 13 anos. Foram realizadas atividades em que as crianças tiveram que narrar suas interpretações de histórias, situações e fatos apresentados pelos pesquisadores. Constatamos que situações de interação fornecem informações importantes para a prática docente e os sujeitos envolvidos percebem que existem respostas diferentes das suas e a partir dessas diferenças é que surge a reflexão e reelaboração das respostas.						
Diálogo teórico-metodológico						
Interação de pares com Borba (1996), linguagem e infância com Vygotsky (1984).						
Ano	Autor	Título do trabalho	Grupo Temático	Instituição	Nível de Ensino	Campo
2000	ROSOLEN, R.	O CULTURAL E O AFETIVO NS VOZES DE ALUNOS SOBRE A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE MATEÁTICA	Educação Fundamental	UNIMEP	Ensino Fundamental	Formação
Resumo						
Este trabalho pretende descrever e analisar as percepções, sentimentos e expectativas de alunos do ensino fundamental sobre o processo de ensino e aprendizagem da resolução de problemas de Matemática. Para isto foram investigados 80 alunos de 7º e 8º séries do ensino fundamental durante os anos de 1998 e 1999, de escolas públicas. As falas dos alunos revelam que devemos estimular além da lógica e linguagem matemática, buscar ouvi-los e estimular seus talentos individuais.						
Diálogo teórico-metodológico						
Investigação narrativa com Connelly & Clandinin (1995), e formação de professores com Carvalho & Gil-Pérez (1995) e prática docente com						

Fiorentini (1998)						
Ano	Autor	Título do trabalho	Grupo Temático	Instituição	Nível de Ensino	Campo
2002	BARREIROS, C, H.	CADERNOS DE NARRATIVAS: LINGUAGEM, NARRAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS	Didática	CAP/UERJ	Superior	Formação Inicial
Resumo						
O objetivo deste estudo foi compartilhar uma experiência de prática pedagógica em cursos de pedagogia a partir da inquietação de que os textos pedagógicos e estratégias de formação de professores não estão abertos a produção de linguagem, a interação e ao diálogo entre professor e aluno. Nesse sentido a atividade consistiu numa ação onde os alunos por meio de cadernos de narrativas puderam compartilhar as experiências em suas histórias de vida escolar ou educacional e construir junto com a professora e os colegas de turma os debates teóricos articulando os conteúdos do curso ao cotidiano vivenciado por eles.						
Diálogo teórico-metodológico						
Narrativas pela linguagem/gênero discursivo com Bakhtin e Vygotsky e história e escrita de professores com Kramer (1996)						
Ano	Autor	Título do trabalho	Grupo Temático	Instituição	Nível de Ensino	Campo
2007	LIMA, R, C, P; FERNANDES, M, C, G.	REPRESENTACOES SOCIAIS DE ALUNAS DE PEDAGOGIA SOBRE SUAS TRAJETORIAS ESCOLARES	Sociologia da Educação	CUML	Superior	Formação Inicial
Resumo						
O objetivo do trabalho foi investigar as trajetórias escolares dos estudantes, anteriores ao ingresso no ensino superior, com o intento de ter indicações de pistas para a compreensão das suas dificuldades a apreensão de novos conteúdos. Para isto foi analisado pelas pesquisadoras com o apoio do software ALCESTES 26 redações intitulada “Minha trajetória escolar” elaboradas pelos alunos da disciplina Sociologia da Educação, do curso de pedagogia de uma universidade privada do interior do estado de São Paulo. Foi observado que o conjunto de dados apontou para uma construção social que relaciona o sucesso escolar às condições pedagógicas e estruturais da escola, à situação econômica e social da família e ao ensino superior como um sonho que, se realizado, poderá resultar em ascensão social.						

Diálogo teórico-metodológico						
Representação social com Moscovic (1971; 1978; 2001 e 2003) e aproximações com os estudos de representações de Durkheim. Estudos das trajetórias escolares com Nogueira (2004). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores com Bueno (2006). Reinert (1986) com o uso do ALCESTES em análises.						
Ano	Autor	Título do trabalho	Grupo Temático	Instituição	Nível de Ensino	Campo
2007	TARTUCI, D.	A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO SURDO E A SIGNIFICAÇÃO DE SI: SER, CONHECER E APRENDER	Educação Especial	CAC-UFG	Ensino Fundamental	História
Resumo						
Este estudo objetivou compreender a escolarização do sujeito surdo, voltando-se para as experiências em diferentes espaços escolares de um jovem surdo. Buscando perceber por outro ângulo como a escola apoiada no discurso da igualdade, direito e justiça se institui como espaço que desconsidera o desenvolvimento de diferentes demandas e diferentes formas do trabalho pedagógico e que estar no mesmo espaço físico não é sinônimo de equidade.						
Diálogo teórico-metodológico						
Desenvolvimento humano e estatuto da linguagem com Vigotsky (1998; 1993 e 1995), linguagem e gênero de discurso com Bakhtin (1995). Educação de surdos com Tartuci (2001)						
Ano	Autor	Título do trabalho	Grupo Temático	Instituição	Nível de Ensino	Campo
2008	CHAGAS, L, M, de M.	A NARRATIVA ORAL E ESCRITA DAS CRIANÇAS NA FASE INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE UMA ATIVIDADE DE ENSINO	Alfabetização, leitura e escrita	UFAM	Ensino Fundamental	Formação - Prática docente
Resumo						
Este estudo tem como eixo as atividades de ensino da língua materna e circunscreve-se no campo da didática. O estudo tem como objetivo compreender o lugar que as narrativas, orais e escritas, ocupam no movimento das atividades de ensino da língua materna. Para tanto foi						

acompanhada durante um ano uma turma da primeira série do ensino fundamental onde foi desenvolvida, pela professora, uma série de ações que possibilitaram compartilhar significados e aprendizados de fala/escrita das diversas vozes que ecoavam no partilhar de histórias.

Diálogo teórico-metodológico

Narrativas infantis com Girardello (2005), Infância e linguagem com Vigotski (2003) e Narrativas pela linguagem/gênero discursivo com Bakhtin(2002)

Ano	Autor	Título do trabalho	Grupo Temático	Instituição	Nível de Ensino	Campo
2011	MEDEIROS, A, B de.	NAS ASAS DAS BORBOLETAS OS SENTIDOS DO TEMPO. MEMÓRIA, TEMPO E NARRATIVA DE CRIANÇAS NO COTIDIANO DA ESCOLA	Educação Fundamental	UFJF	Ensino Fundamental	História

Resumo

Este estudo busca compreender os sentidos de tempo e memória de crianças do ensino fundamental. Para isto a pesquisadora buscou ouvir as crianças a respeito de um processo de aprendizado sobre o nascimento das borboletas, vivenciado por ela e pela turma, dois anos antes, buscando compreender os processos de rememoração, ressignificações e sentidos de tempo.

Diálogo teórico-metodológico

Aproximações com os estudos sobre narrativas, experiência e memórias de Walter Benjamin e Gagnebin.

**APÊNDICE B – TABELA COM O LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS
SOBRE NARRATIVAS DISCENTES NO CONBRACE (2000 – 2011)**

**LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS NA TEMÁTICA PESQUISA COM NARRATIVAS DISCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ANAIS DO CONBRACE (2001 a 2011)**

Ano	Autor	Título do trabalho	Tipo	Instituição	Nível de ensino	Campo
2005	Silva, M, da S.	UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Apresentação oral	Centro Universitário Feevale	Superior	Formação Inicial
Resumo						
Este trabalho busca entender como as experiências vividas durante o Curso de Educação Física contribuem na construção dos Saberes e da Profissionalização Docente. Metodologicamente optei por utilizar princípios da etnográfica, técnicas de entrevista semi-estruturada e estudo das narrativas. Pude concluir que a formação inicial contribuiu na elaboração de alguns saberes e na construção inicial de uma identidade profissional, destacando a importância das experiências práticas.						
Diálogo teórico-metodológico						
Estudos de narrativas a partir de Connelly & Clandinin (1995). Conceitos de Profissão e Semiprofissão a partir de Enguita (1991) e o conceito de Saberes Docentes de Tardif (2002), Formação e profissão docente com Nóvoa (1992)						
Ano	Autor	Título do trabalho	Tipo	Instituição	Nível de ensino	Campo
2005	Moreira, M, C et al	MEMÓRIAS DO CORPO ESTUDANTIL: SINGULARIDADES NA NARRATIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Apresentação oral	ESEF/UFPel	Superior	Currículo
Resumo						
Auxiliados empiricamente em fontes orais/escritas/imagéticas e tomando como referencial teórico os Estudos Culturais e a História Oral, este estudo — eixo da pesquisa histórica intitulada “Memórias Esportivas: um estudo cartográfico do esporte em Pelotas”, trata das memórias de estudantes universitários da ESEF/UFPel, suas singularidades corporais, visando um diagnóstico das experiências corporais estudantis em sua diversidade, uma reflexão a respeito do ensino da História nos currículos, um levantamento das novas expectativas que estão emergindo de um						

campo profissional marcado pelas demandas do mercado de trabalho e como elas estão influenciando a discussão da reforma curricular ora em voga nos cursos de Educação Física.

Diálogo teórico-metodológico

História oral com Perelmutter & Antonacci (1997) e estudos com memória com Bosi (1991)

Ano	Autor	Título do trabalho	Tipo	Instituição	Nível de ensino	Campo
2009	ALMEIDA JUNIOR, A, S; PRADO, G, V.	QUANDO AS IMAGENS ARDEM: FOTOGRAFIA, NARRATIVAS E FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Apresentação oral	UNICAMP	Superior	Formação Inicial

Resumo

O presente trabalho tem como tema o Estágio Supervisionado no processo de formação inicial de professores de Educação Física, destacando a produção de registros das atividades desenvolvidas através da produção de imagens fotográficas e narrativas orais. Buscamos apresentar e discutir alguns indícios das aprendizagens produzidas e vivenciadas pelos acadêmicos. Para tanto, lançou-se mão de uma estratégia metodológica que buscou articular os registros produzidos pelos acadêmicos, dando ênfase ao papel das imagens fotográficas como potencializadoras de processos de reflexão da experiência vivida.

Diálogo teórico-metodológico

Narrativa e experiência com Walter Benjamin, narrativa e imagem com Roland Barthes e Philippe Dubois

Ano	Autor	Título do trabalho	Tipo	Instituição	Nível de ensino	Campo
2011	OLIVEIRA E SIVA, L et al	OS SENTIDOS DA ESCOLA NA ATUALIDADE A PARTIR DE SIGNIFICADOS CONFERIDOS POR DOCENTES E ESTUDANTES	Apresentação Oral	UFRGS	Ensino Fundamental	História

Resumo

O presente texto é um recorte de uma pesquisa que objetiva compreender os significados construídos sobre a escola e a Educação Física (EF) a partir da narrativa de dois grupos centrais: o professorado, representado por docentes de EF; e estudantes, representado por jovens

matriculados/as no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA). Neste sentido, este escrito apresenta algumas reflexões acerca do marco teórico utilizado na pesquisa e que irá contribuir com as análises e as interpretações das informações obtidas no trabalho de campo da investigação. Com a realização dessa pesquisa objetivamos que, ao ouvir os dois grupos centrais, tenhamos possibilidade de explicitar a diferença da construção de sentidos sobre a escola conferidos por docentes e estudantes, propondo discussões que contribuam para que as perspectivas divergentes apareçam.

Diálogo teórico-metodológico

Conceito de escola a partir de Triviños (2001), narrativas com Hernández (2007) e Educação e Sociedade com Tedesco (1998) e Morin (2009)

Ano	Autor	Título do trabalho	Tipo	Instituição	Nível de ensino	Campo
2011	PUHL, M, R; PEREIRA, N.	MEMÓRIAS DA EDUCACAO FISICA ESCOLAR E ESCOLHA DO CURSO DE GRADUAÇÃO	Apresentação Oral	Faculdade da Serra Gaúcha	Superior	Formação Inicial

Resumo

O objetivo do presente estudo foi verificar a relação entre as memórias da educação física escolar e a escolha da graduação em Educação Física dos acadêmicos da Faculdade da Serra Gaúcha. A metodologia caracterizou-se pelo enfoque fenomenológico das histórias de vida dos acadêmicos com uma abordagem qualitativa. A coleta de dados foi feita através da análise das introduções dos memoriais de acadêmicos em processo de finalização da graduação e a interpretação das informações foi realizada através da análise dos conteúdos. Foram analisados 70 memoriais de acadêmicos, matriculados na disciplina de Tópicos em Educação e Saúde nos períodos letivos do 1º e 2º semestres de 2009 e 1º semestre de 2010. Concluiu-se que a escolha profissional pelo curso de Educação Física, tem grande influência das memórias do ambiente escolar, como também a influência do professor de educação física na escolha do curso de Educação Física.

Diálogo teórico-metodológico

História de vida na pesquisa educacional com Nóvoa (2000), Huberman (2000) e Goodson (2000).

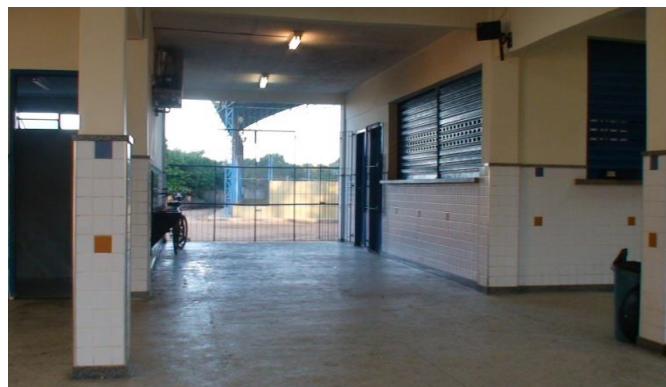
**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA AS NARRATIVAS INDIVIDUAIS
DOS ALUNOS**

QUESTIONÁRIO PARA NARRATIVAS INDIVIDUAIS

1. Como que tipo de professor você acha que é difícil/fácil aprender Educação Física? Você já teve algum professor assim? Por que era difícil/fácil aprender com ele?
2. Como você descreveria um bom professor de Educação Física?
3. O que você gosta e o que não gosta na Educação Física?
4. Como você se sente quando está na aula de Educação Física? É diferente em relação às outras matérias?
5. O que acha que deve fazer para aprender uma coisa nova na Educação Física?
6. O que você precisa para lembrar o que estudou na Educação Física? Onde guarda o que aprende nas aulas de Educação Física?
7. Quando é que você sabe que aprendeu algo na Educação Física?
8. Quando é que alguém se destaca nas aulas de Educação Física?
9. Você acha que aprendeu algo de importante na Educação Física? Se sim, qual(uais) foi (foram) estes (s) aprendizado (s)? O que você aprendeu que acredita não ter importância?
10. O que você pode fazer com o que aprende na Educação Física? Fora da escola, para que você utiliza o que aprendeu em Educação Física?
11. O que você acha que deve ser feito pra ter sucesso na Educação Física?
12. Você acha que foi importante ter a Educação Física na sua vida escolar? Por que?
13. Em que a Educação Física se diferencia das outras matérias? E em que ela se iguala?
14. Quais esportes, jogos e brincadeiras você executou na Educação Física? O que eles te ajudaram a aprender?
15. Como você avalia que seria mais interessante aprender algo na Educação Física? Como o conteúdo deveria ser trabalhado com vocês?
16. O que as meninas aprendem nas aulas de Educação Física? E o que os meninos aprendem?
17. Na Educação Física o que eu aprendi na sala de aula? E na quadra?
18. Como você acha que a avaliação deve ser feita na Educação Física?

**APÊNDICE D – FOTOGRAFIAS DAS FASES DA PESQUISA COM OS
ESTUDANTES**

ESCOLA COLABORADORA



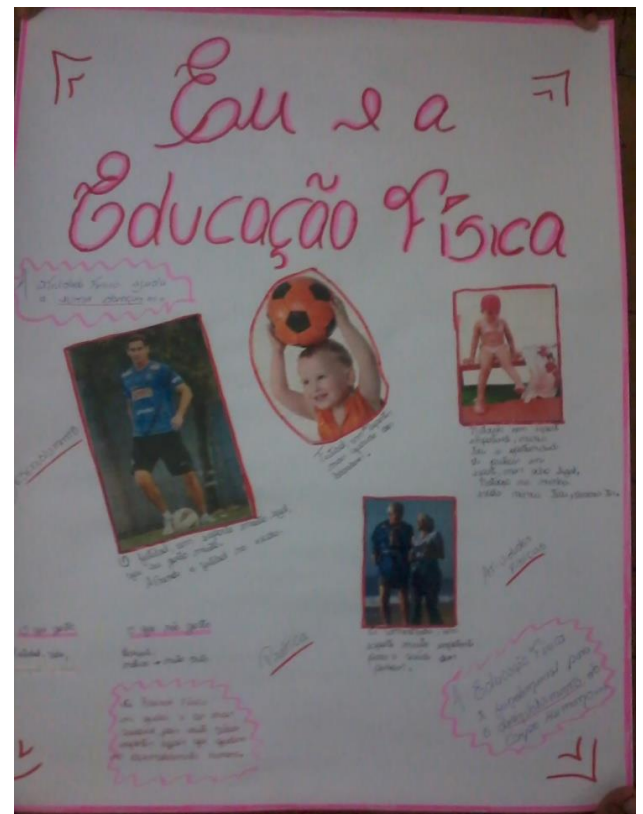
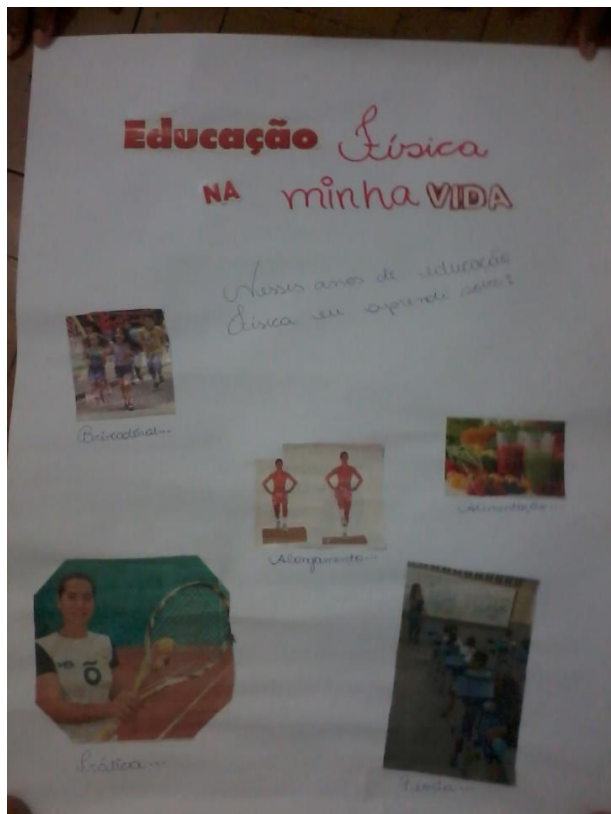
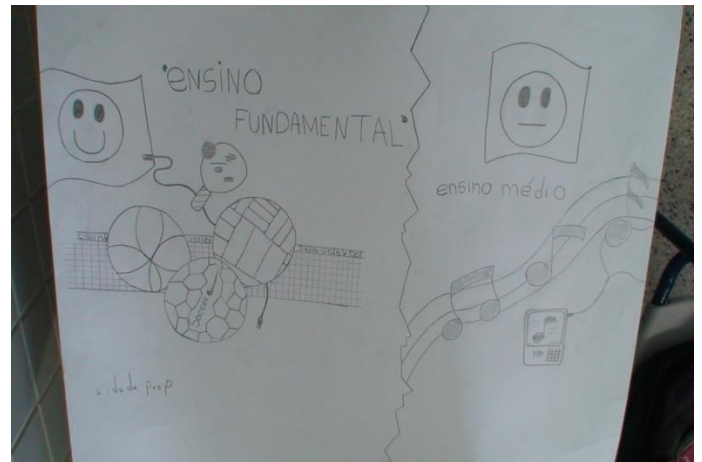
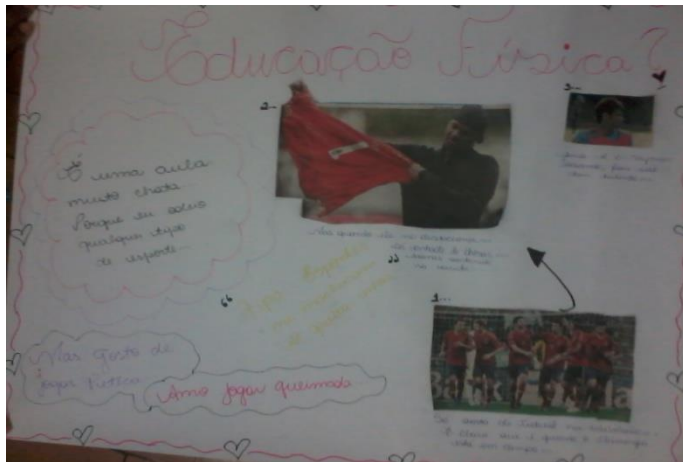
GRUPO FOCAL

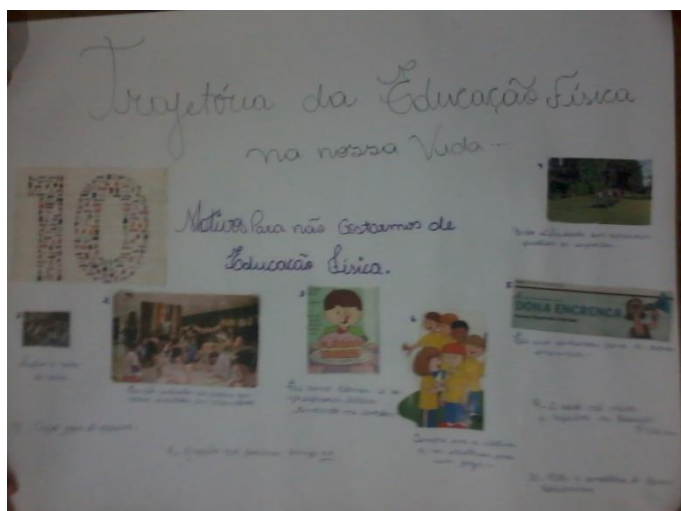


ELABORAÇÃO DE CARTAZES



CARTAZES





ELABORAÇÕES CORPORAIS

